ARCHIV

FÜR DIE

GESAMTE PSYCHOLOGIE

UNTER MITWIRKUNG

VON

PROF. H. HÖFFDING IN KOPENHAGEN, PROF. F. KIESOW IN TURIN, PROF. A. KIRSCHMANN IN FREIBURG I. B., PROF. E. KRAEPELIN IN MÜNCHEN, PROF. O. KÜLPE IN MÜNCHEN, PROF. A. LEHMANN IN KOPENHAGEN, PROF. TH. LIPPS IN MÜNCHEN †, PROF. G. MARTIUS IN KIEL, PROF. G. STÖRRING IN BONN UND PROF. W. WUNDT IN LEIPZIG

HERAUSGEGEBEN VON

E. MEUMANN
PROFESSOR AM ALLGEMEINEN VORLESUNGSWESEN IN HAMBURG

UND

W. WIRTH
A. O. PROFESSOR A. D. UNIVERSITÄT LEIPZIG

XXXIII. BAND

MIT 7 FIGUREN IM TEXT

LEIPZIG
VERLAG VON WILHELM ENGELMANN
1915

Psychologisches und Pädagogisches zur Werttheorie.

Von

Dr. **Hans Schmidkunz** (Berlin-Halensee).

Inhaltsverzeichnis.

I. Einleitung über Werttheorie überhaupt.

Mag man die Pädagogik auch noch so »eigengesetzlich« fassen, so kommt sie doch nicht ohne Philosophie aus. Es besteht zwischen diesen beiden ein Funktionsverhältnis: die Pädagogik ist, systematisch und historisch, zum Teil eine abhängige Veränderliche, kurz eine Funktion der von ihr hinwider fast unabhängigen Veränderlichen, der Philosophie. Und zwar steht sie so der gesamten Philosophie gegenüber, nicht bloß der Psychologie als angeblich der Hilfswissenschaft oder Grundwissenschaft der Pädagogik. So darf denn auch die letztere nicht hinter den Wandlungen oder Ergänzungen zurückbleiben, durch welche die Philosophie ihre weiteren Fortschritte macht.

Zu diesen Wandlungen oder besser Ergänzungen der Philosophie, teils als eine sogenannte Richtung in ihr und teils richtigerer Weise als eine neue Teildisziplin von ihr, gehört seit einiger Zeit die Lehre von den Werten, die Werttheorie. Es ist hier nicht möglich, eine Geschichte derselben auch nur anzudeuten; die Anlegung einer chronologischen Bibliographie der werttheoretischen Literatur hat sich dem Verfasser allerdings gelohnt.

Danach gibt es eine philosophische Literatur, die sich näher und

systematischer mit den Werten beschäftigt, kaum vor den 1890er Jahren. Dann aber tritt sie geradezu üppig auf und leidet sogar unter Übertreibungen sowie unter dem Anschein, als wäre jemand, der diese Übertreibungen nicht parteigemäß mitmacht, der Philosophie nicht würdig. Philosophie ist eben nicht einzig Wertlehre, ist aber großenteils eine solche; und für diese Berichtigung und Erweiterung des Umfanges der Philosophie schulden wir jedenfalls denjenigen Autoren Dank, die manches Lächeln Anderer nicht gescheut haben, um die Philosophie auf diesem aussichtsvollen — auch durch H. Lotze gedeckten — Wege vorwärts zu bringen.

Daß wir aber erst so spät eine fachwissenschaftliche Werttheorie bekommen haben, ist verwunderlich. Denn die Philosophie selbst hat sich längst mit Werten zu tun gemacht, und zwar besonders in der Ethik, je nachdem auch in der Ästhetik und Logik. Am reichlichsten wurden die Wertbegriffe benötigt und behandelt in der Nationalökonomie, und zwar seit langem, mit einem besonderen Aufschwung der sie systematischer behandelnden Literatur seit etwa 1871.

Nicht vergessen dürfen wir aber, daß auch dem Menschen überhaupt die Werte keineswegs fernliegen; und jedenfalls ist das »Werten« eine der geläufigsten, alltäglichsten Tätigkeiten. Gesagt hat es uns mit ganz besonderem Nachdruck Friedrich Nietzsche, bei dem ja der Mensch als das »wertende Tier« erscheint. Fehlt nur eben noch die systematische Behandlung von fachwissenschaftlicher, d. h. hier: philosophischer Seite.

Denn die Werte sind in erster Linie keineswegs etwa Sache der Nationalökonomie, auch nicht der Pädagogik usw., sondern der Philosophie. Hier stehen sie primär. Von da aus sind sie anzuwenden — nicht etwa nur, was uns später gleichfalls beschäftigen wird: zu realisieren — auf die einzelnen Gebiete wie das wirtschaftliche Leben, das Rechtsleben, das Erziehungswesen usw. Allerdings können sie auf jedem dieser Gebiete auch unabhängig von der Philosophie behandelt werden; nur fehlt dann eben noch die Wurzel.

Der Verf. hat versucht, seine Auffassung des Wertgebietes und die Beiträge, die er für dieses geben zu können glaubt, in einer eigenen Abhandlung darzulegen, welche unter dem Titel »Werttheoretisches« anderswo erscheinen soll. Die vorliegende Abhandlung hingegen will zwar zuvörderst die Grundzüge der ersteren rekapitulieren, will aber sodann Konsequenzen des dort Dargelegten für die Psychologie und für die Pädagogik geben.

Man spricht von Weltanschauung in einem mehr subjektiven

und individuellen Sinne, von einem Weltbild in mehr objektivem und allgemeingültigem Sinn. Mit beiden Ausdrücken kann etwas gemeint sein, das alles überhaupt Vorstellbare umfaßt. In einem engeren Sinne können jene Ausdrücke beschränkt werden auf die tatsächliche Welt, insofern deren Tatsachen als gleichberechtigt nebeneinander stehen und nicht als besser oder schlechter unterschieden werden. Außerdem aber kann und muß eine solche Unterscheidung gemacht werden: uns ist eben nicht alles Bestehende und Geforderte gleichgültig, sondern wir unterscheiden Besseres und Schlechteres, Höheres und Niedrigeres usw., und zwar mit einer dabei gemeinten Berechtigung, etwa als Dignität bezeichnet. Dieser Seite der Welt weitesten Sinnes gilt nun das Seitenstück zur Weltanschauung und zum Weltbild engeren Sinnes: die Wertanschauung und das Wertbild; das letztere wieder ebenso mehr im wissenschaftlichen wie die erstere mehr im außerwissenschaftlichen Sinne.

Früher pflegte man die hier gemeinten Faktoren als die des Sollens und der Norm aufzufassen. Es ist nun charakteristisch, daß von dieser Auffassung allmählich immer mehr und mehr abgegangen und an ihre Stelle der Begriff des Geltens gesetzt wird. Tatsachen sind, Werte gelten. Und die theoretische Behandlung dieser Seite der Welt ist »timologisch« oder »axiologisch«, ergibt eine Timologie, Axiologie.

Eine der wichtigsten Verständigungen für das hiermit bezeichnete Teilgebiet der Philosophie ist folgende. Werte sind, wie man jetzt sagt, »Gegenstände an sich« oder »ideale Gegenstände«, ebenso wie Zahlen und Größen oder selbst Eigenschaften. Ein Ton oder eine Farbe ist etwas, das für sich selbst ein Wesen besitzt, gleichgültig, ob und wo es vorkommt. Desgleichen ist der Wert eines menschlichen Verhaltens etwas an sich, gleichgültig, ob und wo es vorkommt. Ebenso nun, wie eine Zahl und eine Farbe wirklich vorkommen können, aber nicht vorkommen müssen: ebenso können Werte vorkommen, müssen es aber nicht. Kurz: sie können verwirklicht, realisiert werden, müssen es aber nicht. Und wenn sie verwirklicht sind, dann verlieren sie doch ebenso wie z. B. Farben keineswegs ihr Wesen selbst; sie bleiben innerhalb der Verwirklichung das, was sie schon vor einer solchen rein an sich selbst sind.

Neben oder in Verbindung mit dem Begriff des Wertes tritt häufig auch der Begriff des Gutes, der Güter auf. Meistens wird dabei zwischen beiden nicht recht geschieden. Selbst derjenige Autor, der den Begriff des Gutes in der Philosophie und in der Pädagogik ganz besonders nachdrücklich betont, mit dem Hinweise darauf, daß er

älteren Perioden der Philosophie und der Pädagogik geläufiger war als neueren: Otto Willmann, legt auf eine Auseinanderhaltung der Werte und der Güter kein besonderes Gewicht.

Eine sehr einfache Unterscheidung hat dabei ein im Folgenden genannter Autor (Scheler) gegeben. Danach sind Güter die verwirklichten Werte. So klar und reinlich und bequem nun auch diese Unterscheidung ist, so wird man doch wenigstens gut tun, sich erst nach längerer Beschäftigung mit beiden Begriffen über die Annahme dieser Auseinanderhaltung zu entscheiden. Das, was namentlich für die Pädagogik Bedeutungsvolles in dem Terminus »Gut« liegt, reicht doch schon auch in das Gebiet der Werte an sich, noch ehe sie verwirklicht sind, hinein. Die Pädagogik braucht und erstrebt die Realisierung von dem, was in ihrem Sinne ganz wohl als ein »Gut« bezeichnet werden kann. Eher paßt für eine wirtschaftliche Denkweise die Gleichsetzung von »Gut« mit »verwirklichtem Wert«.

Für die Pädagogik würde sich sonach jedenfalls eine ausführliche Lehre von den Gütern lohnen, also eine »Agathologie« als Sonderzweig der »Timologie«. Dazu müßte nun eine Geschichte des pädagogischen (und weiterhin eines sonstigen) Güterbegriffes sowie einer Behandlung der pädagogischen (und anderer) Güter kommen; sie würde dann auch die bereits angedeutete Kritik der Neuzeit in Philosophie und Pädagogik auf eine breitere Grundlage stellen können. All das ist von Belang keineswegs bloß für die pädagogische Theorie, sondern auch für die pädagogische Praxis: es macht einen fundamentalsten Gegensatz in Erziehung und Unterricht aus, ob der Erzieher und Lehrer in erster Linie an »Güter« denkt, die über ihm und dem Zögling oder Schüler stehen, oder ob er sein Hauptaugenmerk auf anderes richtet.

So wenig eine Geschichte des pädagogischen Güterbegriffes hier unsere Sache ist, so sehr darf doch das Gesagte an einigen Proben beleuchtet werden.

Als die Pädagogik auf eine theoretische und systematische Höhe gehoben wurde, was wir gewöhnlich auf eine um wenig mehr als ein Jahrhundert zurückliegende Zeit, und zwar hauptsächlich auf Herbart, datieren, war das philosophische und pädagogische Interesse für den Güterbegriff bereits im Schwinden und das für den Wertbegriff noch kaum oder nur in der Volkswirtschaftslehre erwacht. So hat denn Herbart weder als Philosoph noch als Pädagogiker das Motiv des Wertes oder das des Gutes in den Vordergrund gestellt. Wohl aber sind die Beurteilungen, auf die er das Ethische (eingeschlossen in seinem Begriff des Ästhetischen) gründet, so viel wie

Bewertungen; und die Herbartsche Bedeutung des Ethischen für das Pädagogische ist bekannt. Eine Frage würde nur noch sein, wie weit damit etwas Objektives festgelegt sein soll.

Später hat beiden Gebieten den Güterbegriff A. Döring zugrunde gelegt. Er tat es für die Philosophie, und zwar in dem Sinne, daß sie keineswegs eine Universalwissenschaft sein solle, in: »Philosophische Güterlehre. Untersuchungen über die Möglichkeit der Glückseligkeit und die wahre Triebfeder des sittlichen Handelns« (Berlin 1888); und er tat es für das Anwendungsgebiet in »System der Pädagogik im Umriß« (Berlin 1894) — beides abgesehen von seiner früheren Schrift »Über den Begriff der Philosophie« (Dortmund 1878). Die »Philosophische Güterlehre« greift allerdings auf frühere Güter- und Werttheorien zurück und will an sie anknüpfen. Sie tut es aber keineswegs in der Weise, daß sie etwa eine Naturgeschichte der Werte und der Güter geben will, sondern faßt diese beiden, die überdies gar nicht voneinander unterschieden werden, von vornherein als eine Sache unseres Fühlens von Lust oder Glück. »Ein Gut ist ein Objekt, das Lust erregt, ein Übel ein Objekt, das Unlust erregt« (S. 2). Die Güterlehre als die Wissenschaft von den Werten baut sich aus den Werturteilen auf und fragt: »Ist Glückseligkeit als unzweifelhaftes und deutlich merkbares Überwiegen der Lust über die Unlust möglich?« und in welchem Maß? (S. 6).

Wir haben uns bei diesem an sich nicht besonders »wertvollen« Beispiel aus der Geschichte der Werttheorie auch deshalb aufgehalten, weil es uns sogleich zeigt, daß und wie die Werte nach einer bestimmten einseitigen, als erschöpfend angenommenen Richtung, und zwar nicht nur von diesem, sondern auch von vielen anderen Autoren, behandelt werden. Dieser Einseitigkeit besonders gelten unsere nächsten Fragen.

II. Nähere Verständigung über die Werte.

In der Behandlung der Werttheorie überhaupt und auch einzelner Gebiete aus ihr mußte bisher immer die Frage wiederkehren: Bestehen Werte darin, daß wir etwas werten (wertschätzen, werthalten oder dgl.)? Oder bestehen sie in etwas, das darüber hinausliegt? sind sie etwas unabhängig von unserem Werten? Gibt es, auch ganz abgesehen von Idealität und Realität, Werte selbst, als objektive Gegenstände?

Als die philosophische Werttheorie lebhaft und systematisch behandelt zu werden begann, hatte gerade die Psychologie einen solchen Aufschwung genommen, daß die Beantwortung dieser Frage zu-

gunsten unseres psychischen Tuns allein nahe lag. Damals schien es ja auch nach manchem Autor, als sei die Ethik lediglich ein Teil der Psychologie, eine Theorie der »Tatsachen des sittlichen Lebens«, oder wie es eben hieß. So begann denn die philosophische Wertliteratur damals mit dem Wert als einer Wertung, demnach mit einem »Psychologismus«; und ungefähr in dem Maß einer Abkehr von diesem, speziell im Anschluß an diejenige philosophische Entwicklung, die von B. Bolzano über E. Husserl führt, gelangt sie immer mehr und mehr zum »objektiven Wert«. Bei diesem konnte man allerdings schon längst angelangt sein, selbst wenn es vielleicht zweckmäßiger war, nicht von ihm auszugehen (in einer »Philosophie von oben«), sondern zu ihm erst von der psychologischen Seite aus vorzudringen (in einer »Philosophie von unten«). Allein in jener neuen Entwicklungsreihe läßt sich neben manchem anderen auch die Werttheorie klarer als sonst unterbauen. Man sieht dies besonders an Darlegungen eines Anhängers von Husserl, Max Schelers, dessen Abhandlung »Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik« als der Beginn weiterer werttheoretischer Studien in dem für jene Entwicklungsreihe einstehenden »Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung« (1913, 1/2) erschienen ist und auf unserem Gebiet manches klärt, über das vorher die Klarheit weniger leicht zu erlangen war. Auch die »Studien zur Wertaxiomatik« von Th. Lessing (1908 und jetzt in Neuauflage) gehen von Husserlschen Lehren aus.

Es wird uns allerdings nicht leicht sein, in solchen großen Gegensätzen wie denen zwischen einer objektivistischen und einer subjektivistischen Weltanschauung und Wertanschauung beweiskräftig entscheiden zu können; es wird sich immer mehr darum handeln, daß man durch den Ausbau eines einmal eingenommenen Standpunktes für ihn Zeugnis ablegt, ihn erprobt. Der Verf. der vorliegenden Abhandlung bekennt nun ohne weiteres, daß er von einem objektivistischen Standpunkt ausgeht und sich also für die Existenz »objektiver« Werte entscheidet. Selbstverständlich fällt dabei das »Subjektive« nicht weg: das Wertvolle wird je nach Gelegenheit von Subjekten gewertet; und diese Wertung, also eine Welt psychischer Tätigkeit, ist gerade auch für die Pädagogik, selbst wenn von sekundärer, so doch von tiefgreifender Bedeutung.

Eine Definition dessen, was »Wert« sein soll, wird man in der einschlägigen Literatur wohl immer nur mit Mühe finden. Leichter wird sie bei psychologistischer, schwerer bei objektivistischer, »gegenstandstheoretischer« Auffassung zu geben sein. Von dieser aus hat

der Verf. eine Definition in jener anderen Abhandlung zu geben versucht. Hier hingegen kommen wir wohl auch ohne eine solche aus, wenn wir nur immer daran festhalten, daß es sich beim Wert um eine Gültigkeit und zum Teil um Abstufungen dieser Gültigkeit, also kurz um das Besser oder Schlechter handelt.

Wichtiger ist nun die Auseinanderhaltung jenes Gegensatzes zwischen objektivem und subjektivem Wert von anderen Gegensätzen innerhalb der Wertwelt. Seit langem spricht man von relativen und absoluten Werten, bekämpft sich auch nicht ungern mit dem Einstehen für die einen und für die anderen, kommt aber nicht leicht von der Anerkennung absoluter Werte in dem Sinne ab, daß es Werte geben soll, die unter allen Umständen und mit ausnahmsloser Verbindlichkeit für die handelnden Wesen gelten sollen. Ein näheres Eingehen in diese Streitfragen ist hier nicht möglich; der Verf. gestattet sich nur, seinen derzeitigen Überblick über diese Angelegenheit vorzulegen mit der These, daß die logischen Werte unbedingt gelten als sachlich verbindlich, die ethischen dagegen nicht nur so, sondern auch als persönlich verbindlich.

Eine andere, wohl ganz besonders schwierige Unterscheidung, bislang nur erst wenig berührt, ist die der theoretischen und der praktischen Werte. Die theoretischen Werte sind die Gültigkeiten und Abstufungen an Tatsachen und überhaupt an jeglichem Sein und Werden; die praktischen sind die an jeglichem Verhalten (einschließlich des Tuns) von Personen. Die theoretischen Werte, bisher neben den praktischen vernachlässigt, finden sich sowohl in der Natur wie in der Kultur, in der Psychologie wie in der Geschichte wie in der Mathematik. Sie schließen auch die Realisierungen der praktischen ein; und selbst abgesehen davon können manche Werte sowohl als theoretische wie als praktische aufgefaßt werden. Nur sind die Werte selbst in dem eigentlichen Sinne der Wertqualitäten hier wie dort Gegenstände »an sich«.

Wenn wir fragen, ob unter den Kräften unserer Seele das Erkennen (der Intellekt) oder aber etwa das Wollen (überhaupt: das Gemüt) die entscheidendere Kraft ist; oder ob unter den Faktoren des Erkennens der empirische oder der rationale Faktor als der ausschlaggebende, fundamentale, primäre anzusehen ist; oder wenn wir gar unserer Philosophie eine größere Wichtigkeit der seelischen vor den materiellen Vorgängen zugrunde legen: dann treiben wir mit solchen Fragen nach einem Rang oder Vorrang oder speziell nach einem »Primat« eine Theorie der theoretischen Werte. Eine Theorie der praktischen Werte treiben wir, wenn wir z. B. fragen, welche

ästhetische Rolle die Wiederholung, welche elementare logische Rolle die Einteilung oder welche methodologische die Hypothese, und welche ethische Rolle das Wohltun spielt — jeder von diesen Faktoren wieder mit seiner Variation in einer oder mehreren Wertreihen genommen.

Wir bleiben für die vorliegende Abhandlung bei den praktischen Werten und fragen vorerst, in welchem Umfang und mit welchen Verschiedenheiten sie sich erstrecken. Bei den Autoren über die Werttheorie findet man auf diese Frage allerdings sehr verschiedenartige Antworten, aber doch regelmäßig mit folgendem Übergewicht.

Alles, was als Wert, als Wertanschauung oder dergleichen bezeichnet wird, erscheint allermeistens entweder auf das Ethische eingeschränkt oder wenigstens auf dieses als auf die Hauptsache hin orientiert. Begreiflich ist dies durch die einerseits unbedingte und andererseits überragende Bedeutung des Ethischen im Gegensatze zu anderen Werten, die nicht so unbedingt und nicht so überragend gelten. Andeutungen davon haben wir bereits oben gemacht (II. S. 315).

Daß dies besonders auf pädagogischer Seite der Fall ist, zumal seit Herbart und Ziller, bedarf nur eben einer Erinnerung. Ganz besonders tritt dies zutage durch die Unterscheidung von zentralen und peripheren Schulfächern: mit Vorliebe werden Religion, Deutsch und Geschichte als die Gesinnungsfächer oder als die ethischen Fächer bezeichnet und demgemäß hochgehalten. Dies bestimmt auch den verhältnismäßig scharfen Gegensatz, der zwischen sogenannter Allgemeinbildung und sogenannter Fachbildung in einer doch wohl mindestens unnötig verschärften Weise aufgestellt wird. In dieser Richtung sagt ein Autor (H. Cornelius, zitiert in »Pädagogische Blätter«, München, XX/30, 21. Oktober 1912, S. 291 a): in der Allgemeinbildung gegenüber der Fachbildung habe sich die Klarheit zu beziehen auf die »Logik der Werturteile«, die dann zur Beherrschung des Handelns in diesem Sinne führen müsse und den sittlichen Charakter als Ziel habe. — Man braucht diese Darlegung nicht für buchstäblich falsch zu halten, muß aber doch sehen, daß auch eine solche Auseinandersetzung bei aller Anspruchslosigkeit wiederum die Meinung begünstigt, als seien Werte nur sittliche Werte.

Diese Meinung zu bekämpfen, also die gesamte Spannweite der Wertwelt so gut wie möglich auszumessen, scheint dem Verf. des Vorliegenden eine dringend notwendige Aufgabe zu sein. Wenn jene drei Schulfächer wirklich im ungefähren Sinne des Obengesagten zu bevorzugen sind, so sind sie es doch nicht wegen des Ethischen allein. Auch andere Werte werden durch sie vertreten. Zutreffender würden

sie also die Fächer der Wertanschauung oder in weiterem Wortsinn der Weltanschauung heißen. Somit würde eine viel breitere Auffassung des Sinnes jener Fächer nötig sein. Also zugleich eine Einsicht, daß das Ethische zwar der höchste Teil der Wertwelt sein mag, aber doch nicht das Ganze dieser Welt sein kann. Ist es auch absolut, so ist es doch nicht allumfassend.

Weniger einseitig ist die Annahme von drei Wertklassen, und zwar auf Grund der landläufigen Gliederung der Philosophie in die drei praktischen Disziplinen: Ethik, Logik und Ästhetik. Diese drei Spezialdisziplinen der Philosophie handeln also vom Sittlichen, vom Logischen und vom Schönen (oder wie man den Gegenstand der Ästhetik eben nennen will), oder mit einer anderen sehr landläufigen Bezeichnung vom Guten, Wahren und Schönen.

Hier ist nun sofort die Frage nötig, ob sich damit auch nur die praktischen Spezialdisziplinen der Philosophie und sodann weiterhin die Klassen von Werten erschöpfen.

III. Fünf Wertklassen.

Es bedarf keines besonders tief eindringenden Blickes in die Philosophie selbst und in ihre Geschichte, daß man bereits aus der bisherigen Philosophie die Anfänge von zwei weiteren praktischen Sonderdisziplinen erkennen und ihnen entsprechend auch zwei weitere Wertklassen in vielen philosophischen Produktionen eingeschlossen finden kann. Die einen wie die anderen bestehen bereits; sie sind nur nicht als eigene Wertklassen und noch weniger als Gegenstände praktischer Disziplinen der Philosophie anerkannt, sind also noch nicht in die Timologie oder Axiologie einbezogen.

Wir meinen die Wertklasse des Wohlgefälligen und die Wertklasse des Zweckmäßigen; damit bezeichnen wir auch gleich zwei praktische Teilfächer der Philosophie. Dort die hedonischen Werte, eventuell: die eudämonischen, behandelt in einer Hedonik oder Eudämonik; hier die technischen Werte, behandelt von einer philosophischen Technik (beides im weitesten Sinne des »Technischen«) oder Praktik.

Alles Nähere darüber muß anderen Auseinandersetzungen überlassen werden. Wir haben jetzt fünf praktische Disziplinen und fünf Wertklassen vor uns, ohne den Anspruch einer erschöpfenden Vollständigkeit und auch ohne den einer logisch zwingenden Anreihung. Immerhin wird es mindestens der bisher vorherrschenden Denkweise entsprechen, wenn wir hier niedrigere und höhere Werte unterscheiden

und von den hedonischen als untersten über die technischen, ästhetischen und logischen bis zu den ethischen hinaufsteigen. Daß alle fünf Klassen zuvörderst als objektive Werte gedacht sind und selbstverständlich Inhalt eines subjektiven Bewertens werden, bleibt aufrecht, auch wenn die »hedonischen« Werte am allermeisten einen gegenteiligen Anschein erwecken können und sogar überhaupt an ihrem Charakter als Werte, also an dem der Geltung oder Berechtigung, noch etwas zweifeln lassen mögen.

Jede Wertklasse muß in sich widerspruchslos sein. Am nächsten liegt dies in der Logik. Das Gleiche bei den übrigen Wertklassen zu zeigen, dürfte nicht schwer sein. Damit ist eine Verwandtschaft zwischen den Wertklassen gegeben, die besonders deutlich und fruchtbar bei dem hervortritt, was man das »Logische im Ethischen« nennen, und was sich speziell für die Pädagogik als besonders bedeutungsvoll erweisen kann. Eine andere Frage ist die, ob eine Widerspruchslosigkeit auch zwischen den verschiedenen Klassen der Werte verlangt werden kann. Sehen wir recht, so sind diese Klassen zueinander so disparat, daß sie an sich selbst gar nicht in die Gefahr eines Widerspruchs eintreten können. Anders hingegen, wenn es sich um ihre Realisierung handelt; und hier auch nur in dem Falle, daß irgend eine ihnen übergeordnete, zusammenfassende Rücksicht sie vereinigen will. Eine solche kann bereits in einer der Wertklassen selbst liegen, wenn dieser eine unbedingte und zwar auch persönlich unbedingte Gültigkeit zugeschrieben wird. Dies ist für die ethischen Werte so gut wie immer der Fall; es kann also von ihnen aus die Realisierung anderer Werte zu einem Widerspruch führen, die Gültigkeit derselben an sich aber niemals.

Eine besondere Gelegenheit, die verschiedenen Wertklassen zu einer einheitlichen Welt zusammenzufassen, ist durch etwas gegeben, das vielleicht als eine eigene Wertklasse den anderen angereiht und sogar unbedingt übergeordnet werden könnte. Wir meinen das religiöse Gebiet, leiten aber von ihm nicht eine eigene Wertklasse, sondern lediglich eine Auffassung der Welt ab, in der sich jedenfalls alle Werte an sich widerspruchslos vereinigen können und in der Realisierung mit Vermeidung von Widersprüchen vereinigen sollen.

Die Pädagogik ist nun eine ganz besondere Gelegenheit zu einer solchen Vereinigung. Längst weiß jeder auch nur ungefähre Kenner, welchen pädagogischen Unwert alles Widerspruchsvolle in der Erziehung und im Unterrichte besitzt. Einsehen läßt sich dies wohl von dem Boden einer jeden der fünf Wertklassen aus. Selbst wenn jemand lediglich auf eine Entwicklung seines Wohlgefallens hin er-

zogen werden sollte, würde man bald sehen, wie diese Absicht verfehlt wird, wenn sich die einen wie die anderen zu diesem Zwecke gemachten Darbietungen widersprechen. Am theoretisch klarsten dürfte, wie gesagt, die Widerspruchslosigkeit auf dem logischen Gebiete sein. Am praktisch klarsten ist sie jedenfalls auf dem Gebiete der technischen Werte.

Für diese handelt es sich um Zwecke und Mittel (in einem engeren Sinn um den Nutzen). Alles Handeln schließt von Haus aus Zwecke und Mittel — in etwas anderer Fassung: Ziele und Wege — ein. Mittel, welche den Zwecken oder anderen Mitteln widersprechen, Wege, welche dem Ziel oder auch anderen Wegen widersprechen, machen das Erreichen von Absichten so illusorisch, daß es unnütz erscheint, dies noch erst zu betonen. Indessen weiß jeder Vertreter eines im weiteren Sinn »technischen« Gebietes, wieviel gerade darauf ankommt. Auch die Pädagogik ist ein solches Gebiet: es soll in ihr das und das erreicht und dafür der und der Komplex von Mitteln aufgeboten werden, der ja rasch seine besten oder alle Werte einbüßen kann, wenn sich auch nur ein kleiner Widerspruch einschleicht.

Im Pädagogischen sollen Werte realisiert werden; der Boden, auf welchem dies geschehen soll, ist hauptsächlich ein psychischer. Die Bedeutung, welche dadurch die Psychologie für die Pädagogik besitzt, braucht am wenigsten hier auseinandergesetzt zu werden. Aufmerksam aber müssen wir besonders auf Folgendes werden:

Die von uns aufgestellte Reihe der Wertklassen und Wertdisziplinen bewährt sich ungefähr auch ln der Reihenfolge der Bedeutung, welche für jedes der fünf Reihenglieder die psychische Tatsächlichkeit und also die Psychologie besitzt. Je weiter abwärts in unserer Reihe, deren unteres Glied die Hedonik ist, desto näher steht das Wertvolle dem Menschen, wie er tatsächlich ist; desto weniger »Widerstand« leistet der Mensch gegen das Wertvolle; desto mehr hat die Psychologie mitzusprechen. Je weiter hinauf in der — mit dem Ethischen abschließenden — Reihe, desto höher steht der Wert »über« dem Menschen (dem »alten Adam«), desto mehr Kampf erfordert die Realisierung der Werte oder die Durchführung der Ideale, desto weniger hat auch die Psychologie mitzusprechen, und desto schlimmer wird ein Psychologismus.

Nun aber kann ohne Psychisches in der Wissenschaft, also ohne Psychologisches, gar keiner von den praktischen, den Verhaltenswerten verwirklicht oder durchgeführt werden; auch die höchsten ethischen Ideale können es nicht, und gerade für sie wird, wie gesagt, die Durchführung ganz besonders schwer. Dabei handelt es sich

immer darum, auszugehen von psychischen »Fähigkeiten«, zumal Anlagen, und durch ein System von einzelnen Vorgängen (insbesondere Erwerbungen) fortzuschreiten zu »Fertigkeiten«. Das verlangen auch Künstlertum, Wissenschaft und Sittlichkeit, also die ästhetische, die logische und die ethische Wertklasse. Es ist aber doch wohl dasjenige Gebiet, auf dem diese psychologische Reihe die größte Rolle spielt, das in unserem Sinne Technische. »Fertigkeit setzt Zwecke voraus«; also liegt in ihr bereits die Beziehung zu den technischen Werten. Daß Zwecke das Denken voraussetzen, daß also die technischen Werte auch auf logische führen, ist nur eben ein Beispiel aus den, hier nicht weiter zu verfolgenden mannigfaltigen Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Wertklassen. (Die Zitate sind Aussprüche von O. Willmann im »Allgemeinen Literaturblatt«, XIII, 1904, S. 521.)

Nochmals: Pädagogik ist nach dem Gesagten etwas Technisches, nur eben nicht allein Technisches. Sie hat Zwecke zu verfolgen; fragt sich nur jeweils, was für Zwecke und womit.

Hier sieht man nun wohl deutlicher, als es schon sonst der Fall sein kann, daß man gut tut, den Begriff des Zweckes eben auf diese eine, auf die technische Wertklasse einzuschränken und ihn nicht von vornherein von den andersartigen Werten zu gebrauchen. Alle diese Werte können Zwecke und Mittel werden, speziell auch im Pädagogischen, und zwar vom Hedonischen angefangen bis hinauf zum Ethischen. Keineswegs aber tut man gut, alle Werte von vornherein als Zwecke zu betrachten und folglich von solchen bereits dann, vielleicht sogar ausschließlich dann zu sprechen, wenn von Ethischem die Rede sein soll. Daß die pädagogische »Teleologie« ihr Gewicht hat, jedoch die Grundlagen der Pädagogik nicht erschöpft, werden wir noch weiterhin sehen (VII).

IV. Realisierungen der Werte in psychischen Typen.

Nach dieser Ausführung über Besonderungen der Werte fragt es sich für uns nach ihrer Realisierung. Daß für diese das Psychische in und außer der Pädagogik in Betracht kommt, wissen wir ebenfalls bereits. Eine nähere Behandlung der dadurch entstehenden Probleme muß begreiflicherweise den speziellen Bemühungen der Psychologie als solcher überlassen bleiben. Einen gewichtigen Beitrag dazu geben Theodor Haerings »Untersuchungen zur Psychologie der Wertung (auf experimenteller Grundlage) mit besonderer Berücksichtigung der methodologischen Fragen« im Archiv für die

gesamte Psychologie, XXVI und XXVII, 1913. Das jedoch, worauf es uns besonders ankommt, ist Folgendes.

Wenn die verschiedenen Klassen von Werten für sich bestehen oder gelten, und wenn sie realisiert werden können, so folgt daraus deduktiv mit Wahrscheinlichkeit, daß der psychische Boden, auf dem diese Realisierung geschieht, sich an diese Werte in verschiedener Weise anpassen und folglich typische Verschiedenheiten aufweisen wird, die sich eben nach jenen Wertverschiedenheiten gruppieren. Die Anlagen und Ausbildungen des individuellen Seelenlebens, also seine Dispositionen, werden sich gemäß dieser Wahrscheinlichkeit in den durch unsere Wertklassen gegebenen fünf Richtungen differenzieren. Psychologische Alltagserfahrung und psychologische Wissenschaft mögen dies im Näheren bestätigen, berichtigen und vervollständigen, während hier nur die Grundzüge anzudeuten sind. Zu diesen gehört jedenfalls, daß sich von dem, was damit gemeint ist, beim Kind keimhafte Anfangsstadien und beim Erwachsenen mehr oder weniger vollendete Reifestadien vorfinden werden.

Wir versuchen also die Aufstellung von fünf psychischen Typen. Es sind dies: der Hedoniker (oder Eudämoniker), der Techniker (oder Praktiker), der Ästhetiker, der Logiker, der Ethiker.

Bei jedem dieser Typen haben wir zunächst zu tun mit einer noch in normalen Grenzen bleibenden besonderen Anpassung an eine von den fünf Wertklassen — welche Anpassung natürlich bis zu dem Grenzfall herabsinken kann, daß überhaupt keine solche typische Verschiedenheit hervortritt, daß also alle fünf Klassen gleichmäßig psychisch verwirklicht sind. Daran aber schließt sich eine doppelte Abweichung bis zu dem einen oder dem anderen Extrem: einerseits Übertreibungen bis zu gefährlichen oder lächerlichen oder sonstwie abnormen Graden (»Zerrbildern«), andererseits die Gegensätze, Minderwertigkeiten, Ausfallserscheinungen, Defekte in verschiedenen Maßen. Auf beiden Seiten finden Übergänge ins eigentlich Pathologische statt. Von dem nach abwärts gehenden Extrem läßt sich etwa noch der Fall der mehr oder minder vollständigen Gleichgültigkeit oder Indifferenz gegen die Forderungen der betreffenden Wertklasse unterscheiden.

So ergeben sich für jede der fünf Wertklassen vier Fälle von psychischen Werttypen: das Normale (aber Gesteigerte), das Zuviel, das Zuwenig, die Indifferenz; im ganzen also 20 Fälle, von denen 5 normal, 5 übernormal, 5 unternormal, 5 indifferent sind. Alles natürlich mit bekannter Künstlichkeit der Abgrenzung sowie mit reichlichen Nuancen und Übergängen.

Nach dem, was wir vorhin über die Bedeutung des Widerspruchs-

losen in der Wertwelt gesagt haben, wird und muß sich jeder Normaltypus durch Widerspruchslosigkeit kennzeichnen, während die Fälle des Übernormalen und des Unternormalen Widerspruchsvolles zwar nicht enthalten müssen, aber wahrscheinlich mehr oder weniger reichlich enthalten werden. Das Erfreuliche einer widerspruchslosen psychischen Erscheinung, das Unerfreuliche einer widerspruchsvollen ist längst allgemein bekannt. Eine andere Frage ist freilich die nach der widerspruchslosen Zusammenfügung der in einem seelischen Ganzen verwirklichten verschiedenen Werte. Auch sie, und sie erst recht, hat ihr Erfreuliches; und je nach überragenden Wertanforderungen wird sie es haben müssen.

Man kann sich dabei den Mikrokosmus einerseits und den Makrokosmus mit seinen idealen und realen Bestandteilen andererseits so eingerichtet denken, daß beide, soweit sie normal sind, miteinander übereinstimmen. Dann verhält sich der normale Mikrokosmus als eine Art Spiegelbild des Makrokosmus, während der nicht normale diesem in mannigfacher Weise widerspricht, ihn verzerrt und dergl. m. Nur daß der normale Typus eine »Normbreite« haben muß, innerhalb deren er sich bewegen, Individuelles entfalten und Neues schaffen kann.

Sodann läßt sich jegliches Problem und jegliches »Ding« von jeder der fünf Wertklassen aus in verschiedener Weise betrachten und behandeln, die also im Grundzuge fünffach und dann wieder jedesmal mannigfach variiert sein wird. Diese timologische Möglichkeit wird auch in den 5 verschiedenen psychischen Typen so zu verwirklichen sein, daß diese das Objekt je nach ihrer Art verschieden betrachten und behandeln werden. Hier wie immer ist natürlich mit allen erdenklichen Kombinationen zwischen den Werttypen selbst zu rechnen, aber auch mit Kombinationen zwischen diesen Typen und sonstigen Faktoren, zumal den »Standpunkten«, wie namentlich den beruflichen.

Man mag dies erproben an Beispielen für die Betrachtung und Behandlung, wie etwa dem Krieg oder der künstlerischen Produktion oder der Geschlechtsliebe. Der Typus — gemeint ist hier natürlich: der gesteigerte Typus — der I., der hedonischen Wertklasse hat daran seine Freude oder seine Trauer, sein Lust- oder Schmerzgefühl, seinen Genuß oder Ekel, sein Glück oder Unglück, und was eben die Verschiedenheiten innerhalb dieser Klasse sind. Typus II, also der »Techniker«, sieht in jenen Objekten Mittel zu irgendwelchen Zwecken und interessiert sich für Geschick und Ungeschick, Klugheiten und Unklugheiten, die da aufgeboten werden können, für die möglichen Erfolge und Mißerfolge, für den zu erzielenden Nutzen und Schaden.

Typus III, der »Ästhetiker«, sieht darin Gelegenheiten zum Walten eigener und fremder Phantasie, zum Bewundern des Schönen und zum Herausfinden und eventuell Verwerfen des Häßlichen, zum Erschaffen von Kunstwerken; er befriedigt sein ästhetisches und speziell »artistisches« Interesse. Typus IV, der »Logiker«, wird in primitivem Zustand getrieben von der Neugierde am Geschehen, Verhalten und Handeln, in höher entwickeltem Zustand vom Drang nach mehr oder minder wissenschaftlicher Erkenntnis, speziell nach einem Herausfinden von Denkfehlern der Handelnden. Typus V, der »Ethiker«, fragt nach Tugend und Untugend, nach Pflicht und Recht und Unrecht, nach dem, was nicht bloß aus »praktischen« Gründen erlaubt und verboten ist, nach Erfüllung oder Verfehlung irgendwelcher sittlichen Ideale, mit größerer oder geringerer und mit mehr oder weniger berechtigter Moralisierung.

Für die Pädagogik wohl am meisten, aber auch außerhalb ihres Bereiches von Belang ist die Unterscheidung eines verschiedenen Interesses, das an jeder der 5 Wertklassen genommen werden kann und dementsprechend auch die psychischen Werttypen kennzeichnet. An irgendeinem Wert oder einer Wertklasse Interesse um ihrer selbst willen nehmen, also Technisches um des Technischen willen, Ethisches um des Ethischen willen billigen usw., ist direktes Interesse. An einem Wert oder einer Wertklasse hingegen um eines anderen Wertes oder einer anderen Wertklasse willen Interesse finden, also z. B. die Kunst oder die Wissenschaft oder das Lernen um des Nutzens willen treiben, ist indirektes Interesse.

Dadurch aber läßt sich auch noch eine besondere Unterscheidung an den psychischen Werttypen, also schließlich an den Menschen überhaupt machen: die Menschen des direkten Interesses unterscheiden sich in einer wohl nicht schwer merklichen, jedenfalls für die Pädagogik belangvollen Weise von denen des indirekten Interesses. Interesse aber ist, mag es von der Psychologie wie auch immer bestimmt werden, an sich jedenfalls zum Teil eine hedonische Sache; und demnach wird die soeben gemachte Unterscheidung besonders charakteristisch innerhalb des hedonischen Typus sein. Allein sie ist von ihm nicht abhängig und kann selbst wieder fünffach orientiert sein, als das Interesse am Wohlgefälligen, am Zweckmäßigen, am Schönen, am Wahren, am Sittlichen — und zwar einerseits und hauptsächlich direkt, sodann und in minderwertiger Weise mit einer vierfachen Variation des indirekten Interesses an jeder von den fünf Wertklassen — also z. B. an der ethischen mit hedonischem oder technischem oder ästhetischem oder logischem Interesse.

Wieviel aus all diesen Ausführungen die Pädagogik angeht, kann deren Vertreter bereits auch über unsere Andeutungen hinaus gemerkt haben. Der Erzieher und der Lehrer bekommen mit den fünf Werttypen bei ihren Zöglingen oder Schülern zu tun, und zwar hauptsächlich in den Anfangsformen, wie sie sich »vorfinden« und allmählich »entfalten«, wie sie aber auch beeinflußt werden können und sollen.

So kennt wohl jeder Pädagoge längst, wenigstens in unsystematischer Weise, die sich hier ergebenden Schülertypen. Typus I betrachtet den Erziehungs- und den Lehrinhalt aufs Wohlgefallen, speziell auf Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit, Interessantheit oder Langweiligkeit hin und ist gerne — faul. Der Schülertypus II hält stand, um Prüfungen und Karriere zu machen, wird geschickt und klug sein und wird unter Umständen — schwindeln. Der Schülertypus III, wohl ein ziemlich seltener, sucht aus der dargebotenen Materie das »Schöne« heraus und hält sich vor vielem Phantasieren nicht leicht in genügender Weise an das Objekt. Der Schülertypus IV, wohl der dem Lehrer liebste, sucht und findet die unmittelbare Fühlung mit dem Gehalt des Lehrstoffes. Der Schülertypus V, der wiederum nicht der häufigste sein mag, denkt vor allem an die Pflicht, vielleicht selbst auf Kosten eines intimeren Verhältnisses zur »Sache«, und ist gerne fleißig, wohl nicht immer in zutreffender Weise.

Ebenso aber wie die Schüler können sich auch die Lehrer (und Erzieher) selbst auf fünffache Weise unterscheiden. Das ist mehr oder weniger schon längst den Lehrern selbst und wohl noch mehr den Schülern und den Schulbehörden bekannt. Der »moralische« Lehrer — Typus V — mag häufiger sein als der »moralische« Schüler, vielleicht selbst häufiger als ein anderer Lehrertypus, wenigstens auf unteren Stufen, während nach oben hin wahrscheinlich der »logische« Lehrer — Typus IV — vorherrschen dürfte. Welcher von allen Lehrertypen als der beste gelten, und ob etwa der für alle Werte gleichmäßig interessierte Lehrer am besten dastehen soll: das mag allerdings fraglich sein. »Die Beanlagung für phantasiemäßiges Denken ist günstiger als die des Logikers«, sagt ein Pädagogiker (»Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik«, 45. Jahrgang, 1913, S. 140). — Daß überdies auch Schulinspektoren nach ihren derartigen typischen Verschiedenheiten mehr oder weniger wohlbekannt sind, bedarf hier wohl nur einer vorübergehenden Erwähnung.

Endlich spielen in der Pädagogik überhaupt und in ihrer Geschichte die Wertklassen eine analoge Rolle, wie wir sie auch in der Systematik und Geschichte der Philosophie kennen lernen können. Längst unterscheidet man die hedonische Pädagogik der Philan-

thropisten, die wohl am ehesten der technischen Wertklasse zugehörige Ehrgeizpädagogik der Jesuiten, die ästhetische alter Zeiten und neuester Anläufe, die logische aller, zumal älterer Zeiten und nun wieder der neuesten, und nicht zuletzt die ebenfalls sehr beständige ethische, mit Steigerungen von kirchlicher, speziell »frommer«, gelegentlich noch eigens von »pietistischer« Seite her. Derartige Verschiedenheiten werden nicht schwer zu finden, wenn auch nicht überall leicht nach allen Abgrenzungen zu unterscheiden sein.

Die hier unterschiedenen Werttypen sind psychische Typen, aber nicht nach psychischen, sondern nach außerpsychischen Prinzipien unterschieden. Typenreihen, die nach psychischen Prinzipien selbst unterschieden sind, kennt man bereits seit längerem. So die des »visuellen«, des »auditiven«, des »motorischen« Typus usw. So ferner die der Temperamente, nach alter Überlieferung oder auch nach neueren Versuchen einer begründeteren Unterscheidung der Temperamentstypen.

Mit all diesen psychologisch fundierten Typen haben unsere timologisch fundierten höchstens akzidentiell etwas gemein. Die Temperamente können das Gefallen, also den hedonischen Typus nuancieren; sie können vielleicht, was ja besonders von jenen neueren Versuchen über einen Sinn der Temperamentsunterscheidungen abhängt, zu einem verschiedenen Verhalten gegenüber den verschiedenen Werten beitragen. Vielleicht stellt sich dann der »Phlegmatiker« als ein besonderer Hedoniker heraus, der »Melancholiker« hinwieder nicht; und vielleicht neigt der »Sanguiniker« mehr zur ästhetischen, der »Choleriker« mehr zur technischen, zur logischen, zur ethischen Wertklasse. Jedenfalls sollen unsererseits derartige Andeutungen nur eben Andeutungen sein.

Während nun die bisherigen nicht seltenen Versuche in der Psychologie und Pädagogik zur Unterscheidung von Typen unseres Wissens kaum jemals in der von uns angegebenen Richtung sich bewegen, kommt an diese am ehesten das heran, was Cl. Baeumker an Anschauungstypen unterscheidet (»Anschauung und Denken«, Paderborn 1913, S. 29—32). Er geht aus von dem Betrag an Aktivität, die er im »Anschauen« findet, und nimmt demnach die Typen des Anschauens im Sinne von »Auffassungstypen«. Dabei unterscheidet er ein vierfaches Interesse: 1) für das Tatsächliche, 2) für das theoretische Wissen, 3) für das phantasievolle Weiterspinnen, 4) für das gemütvolle Sicheinleben. Daraus würden also vier Typen zu gewinnen sein. Der 1. Typus könnte wohl als eine Kombination unseres

hedonischen und logischen Typus gelten, der 2. als unser logischer Typus, der 3. als unser ästhetischer und der 4. vielleicht als unser ethischer, mit einer Beteiligung von ästhetischer und hedonischer Seite. Baeumker verfolgt aber keineswegs diese Konsequenz des von ihm angeführten vierfachen Interesses, reproduziert vielmehr weiterhin die Einteilung von A. Binet, die folgende vier Typen ergibt: 1) den beschreibenden, 2) den beobachtenden, 3) den gefühlvollen und phantasiemäßigen (von anderer Seite als »subjektiver« bezeichnet), 4) den gelehrten. Von diesen Binetschen Typen entsprechen der 1. und der 2. einigermaßen unserem logischen, der 3. unserem ästhetischen mit einem Anteil des hedonischen und auch des ethischen, der 4. fast ganz unserem logischen.

Es bleibt nun noch übrig, die bisherige allgemeine Darlegung der fünf psychischen Werttypen durch ein kurzes Eingehen auf die einzelnen zu ergänzen.

V. Die psychischen Werttypen im Einzelnen.

Es wurde schon angedeutet, daß jeden Typus, abgesehen von dem niemals wirklichen Fall eines völligen Ausgleiches der fünf Typen, eine »noch in normalen Grenzen bleibende besondere Anpassung an eine von den fünf Wertklassen« ausmacht. Diese Anpassung also meinen wir, wenn wir von dem Hedoniker, dem Techniker oder Praktiker, dem Ästhetiker, dem Logiker, dem Ethiker sprechen. Meinen wir dagegen das Extrem nach oben oder das Extrem nach unten oder die Indifferenz, so müssen wir nach anderen Bezeichnungen greifen; allerdings liegen diese nicht so bequem bereit wie die für den Normalfall. Sowohl dieser aber wie besonders die Abweichungen vom Normalen sollen der Gegenstand der nächstfolgenden Betrachtungen sein.

1) Wenn wir also vom hedonischen Typus, vom Hedoniker oder auch Eudämoniker sprechen, so meinen wir eine immer noch normale besondere Anpassung an die Wertklasse des Gefallens. Steigert sich dieser Typus in extremer Weise nach oben, so mögen wir etwa vom »Hyperhedoniker« sprechen, bei ebensolcher Abweichung nach unten vielleicht vom »Dysdämoniker«, bei Indifferenz vom »Adämoniker« oder dgl.

Für den Hedoniker schlechtweg stehen Gefallen oder Mißfallen in der Mitte seines psychischen Bestandes, handle sich's um was auch immer auf der Reihe von sinnlichster »Lust« bis zum höchsten »Glück«. Dieses Gefallen und Mißfallen kann sich, wie gesagt, auf was immer beziehen, kann sich aber speziell auf alle oberen Werte, d. h. vom

Technischen bis zum Ethischen beziehen. Der Hedoniker kann also Hedoniker überhaupt, und er kann speziell ein technischer, ästhetischer und sonstiger Hedoniker sein. Dabei ist aber zu unterscheiden, ob sich das Gefallen und Mißfallen auf diese oberen Werte direkt um ihrer selbst willen bezieht, in welchem Falle bereits vom technischen, ästhetischen usw. Typus gesprochen werden muß, oder ob es sich auf diese Werte bezieht nicht um ihrer selbst, sondern um des Eindrucks auf den Betrachter willen; dann läßt sich nur mittelbar vom technischen usw. Typus, unmittelbar aber einzig vom hedonischen Typus sprechen.

Diese, zwar subtil erscheinende, aber doch sehr elementar bedeutungsvolle Unterscheidung tut besonders not gegenüber dem wohl am leichtesten mißzuverstehenden Werttypus, dem dritten: dem ästhetischen. Diesem kommt es auf die ästhetischen Werte als solche selbst an, dem hedonischen Typus dagegen auf das Gefallen, das ihm durch sie bereitet wird. So schwer nun auch diese Unterscheidung jeweils durchzuführen sein mag, und so sicher die ästhetischen Werte nicht ohne eine Teilnahme von hedonischen Werten zu verwirklichen sind, so wenig schwer wird doch an dem einzelnen Vertreter des hedonischen Typus sein eigentümliches Verhalten zum Ästhetischen herauszufinden sein. Er verrät viel Freude an d e m, was nur scheinbar ästhetisch ist: an Virtuositäten, Kunststücken, Kuriositäten u. dgl. m.

Vielleicht noch deutlicher wird die Unterscheidung zwischen dem hedonischen und einem anderen Werttypus beim Sammler: er sammelt entweder um irgendwelcher höheren Werte willen, also Objekte technischer, ästhetischer (zumal künstlerischer), logischer (zumal wissenschaftlicher) Art, etwa auch Objekte von ethischer Bedeutung. Oder aber er sammelt um seines Gefallens willen; und dieses Interesse kann sich, gemäß der bekannten Erscheinung von der »Metamorphose« oder »Heterogonie« der Zwecke, auch bei demjenigen Sammeln einstellen, das um jener höheren Werte willen begonnen wurde. Nur werden allerdings scharfe Grenzen dabei, wie überhaupt auf diesen Typengebieten, kaum jemals festzustellen sein.

An dem zuletzt verwendeten Beispiel mag nun auch das Extrem nach oben deutlich werden, also durch die Erscheinungen einer »Leidenschaft« oder gar »Wut« des Sammelns, etwa durch die über eine »Bibliophilie« hinausgehende »Bibliomanie«. Ein solches Extrem kann das eines jeden der fünf Werttypen sein, wird aber in unserem Beispiel doch hauptsächlich wohl nur eines des hedonischen Typus sein. Sonstige Übertreibungen der »Hedonie« sind wohl all-

gemein geläufig. Hierher gehören der Lustmensch, der Genußmensch, der Sinnenmensch, dann der Glücksjäger u. dgl. m. Es folgen die pathologischen Steigerungen, wie z. B. krankhafte Euphorie, Perversionen des Genusses usw. Dies die Übertreibungen nach der oberen Seite.

Nach der unteren Seite stehen die Dyshedonien oder Dysdämonien; und zwar erst noch ohne Krankhaftes, wie etwa bei »spartanischen« Naturen, dann mehr oder weniger pathologisch als Melancholie, Selbstquälerei, oder in irgend einer Form von »Dysästhesie« u. dgl. m.

Neben den Übertreibungen nach oben und denen nach unten steht aber auch die Gleichgültigkeit gegen all das, der Mangel an einer positiven und negativen Reagierung des Gefallens. An diesem Mangelsfalle mag am ehesten zu ersehen sein, welche Folgerungen aus all dem für die Behandlungsweise eines Zöglings oder Schülers von dem kundigen Erzieher und Lehrer zu ziehen sein werden, namentlich in bezug auf Tadelungen und Strafen, Belobungen und Belohnungen.

Es kann sogar für jeglichen unserer Typen an den Versuch gedacht werden, Nationen oder eventuell Völker auf ihre besondere Zugehörigkeit zu einem solchen Typus hin zu betrachten. Möglicherweise lassen sich von da aus auch sprachwissenschaftliche Erklärungen wagen, zumal in dem Sinne, wie es Fr. N. Finck in seinem »Deutschen Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung« (Marburg i. H. 1899) versucht hat. Versucht kann wohl auch werden, aus der Philosophiegeschichte eines Volkes auf seine psychische Eigenart in dieser Beziehung zu schließen. Danach würden die Engländer vielleicht dem hedonischen oder eudämonischen Typus einzufügen sein, auch wenn man nicht schon an das Witzwort von Friedrich Nietzsche denkt: »Der Mensch strebt nicht nach Glück, nur der Engländer tut es«.

2) Es folgt der technische Typus, also der Techniker, der Praktiker, der Berechner, der Erfolgsmensch u. dgl. Spezialfälle und Extreme sind hier der des Egoisten, des Strebers usw.; allerdings Fälle, bei denen wohl immer auch etwas Hedonisches mitwirkt.

Selbst innerhalb des theoretischen Lebens der Menschen gilt dieser Typus; und er hat hier Steigerungen, die von den gerade vorher bezeichneten Extremen genau unterschieden werden müssen. So ist es z. B., wenn eine Auffassung der Sprachen in ihnen lediglich ein Verständigungsmittel sieht; dies in bekannter Weise bei W. Ostwald. Selbstverständlich steht das, was wir die technischen Werte und den technischen Typus nennen, in besonderer Beziehung zu zahlreichen

Berufen und speziell zu den im engeren Sinne technischen Berufen. Der Beruf und sein Typus werden einander günstig sein; insbesondere wird der im engeren Sinne des Wortes technische Beruf auch die im weiteren Sinne des Wortes technische Handelns- und Denkart fördern und ausbilden, während ihr andere Berufe entsprechend ungünstiger sind. Analoges wird sich dann ohne weiteres bei den nächsten Typen feststellen lassen.

Es wird auch dem Lehrer wohl nicht schwer fallen, den »untechnischen« Menschen — der vielleicht kein so häufiges Glied der menschlichen Gesellschaft sein würde, wenn er zeitiger seine Kritik fände — schon frühe zu erkennen. Für uns ist an dieser Stelle nur noch das zu betonen wichtig, daß es sich dabei um »Ungeschicklichkeiten« nicht bloß der Hand, also um technische im engsten Sinne, sondern auch um solche des Denkens usw., also um technische im gewöhnlichen und dann auch im weitesten Sinne handeln wird, und zwar selbst bei sonstigen Vorzügen des Denkens usw.

Gegenüber dem geringen Interesse, das unsere herrschenden Schulen an allem Technischen nehmen, darf jedenfalls als Tatsache hervorgehoben werden, daß die Jugend einen besonderen Zug zum »Tun«, und zwar auch direkt zum zweckmäßigen und schaffenden Tun besitzt. Das weiß ja ihr Kenner längst; die gegenwärtige Errungenschaft des Arbeitsunterrichtes hat es wirkungskräftig verwertet. Nur müssen wir auch dabei unsere Unterscheidung zwischen Technischem im engsten Sinn und Technischem im übrigen Sinn wiederholen: der Arbeitsunterricht ist keineswegs identisch mit dem Handfertigkeitsunterricht, schließt ihn jedoch als einen wichtigen Teil von sich ein. Damit wird dem Interesse der Jugend am »technischen« Tun im engsten Sinn, also dem »Basteln«, »Zimmern« usw., entgegengekommen, nachdem es oft genug schon zur Verwertung empfohlen und auch tatsächlich benützt worden ist.

Aber noch eine Seite des »Handelns«, deren Begriff mit zur Begriffswelt des technischen Wertgebietes gehört, kommt hier in Betracht: der Erfolg. Eine experimentelle Untersuchung von W. Kammel-Wien über »Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer« erwies als die in der Vp. liegenden Ursachen für die Vorzugs- und Ablehnungsurteile zwei Gruppen: einerseits psychische Vorgänge, andrerseits das, was der Autor in einer nicht ganz zutreffenden Weise »Utilitarismus« nennt, nämlich die Abhängigkeit dieser Urteile von Erfolg oder Mißerfolg. Nun zeigte sich tatsächlich eine solche Abhängigkeit in nicht wenigen Fällen. »Diese utilitaristische Bewertung entspringt einer menschlichen Schwäche, dem

Ehrgeize [allein?], mit welcher der Jugenderzieher zu rechnen hat« — sagt der Autor, fügt aber hinzu, daß nur bei einem Sechstel der Vp. »neben anderen Gründen der Erfolg oder Mißerfolg bestimmenden Einfluß auf die Wahl der Unterrichtsgegenstände hatten«, daß vielmehr in nicht wenigen Fällen der Lieblingsgegenstand eine ungünstige, der unbeliebteste Gegenstand hingegen eine günstige »Note« brachte. Um die Folgerungen des Autors in unsere Auffassung zu übertragen: es zeigt sich, daß neben dem »hedonischen« und dem »technischen« Moment auch das der drei oberen Werte eine ausgedehnte Rolle spielt. (Siehe Monatsschrift »Pharus« IV/5, Mai 1913.)

Aus der »Geschichte« der Verwirklichung technischer Werte sowie des technischen Werttypus mögen folgende pädagogisch belangvolle Hinweise am Platze sein. Die Griechen waren ersichtlich ausgesprochen untechnisch, speziell nicht utilitarisch, und zwar in der Theorie wohl noch mehr als in der Tat. Für ihre »großen und freien Seelen« und für ihre sowie für die späteren noch in unsere Gymnasialbildung hereinreichenden »freien Künste« war das »Nützliche« minderwertig. Auch deshalb bedeuteten ja die Sophisten eine so scharfe Episode im griechischen Geistesleben. Sie waren neben anderem ausgesprochene Praktiker oder im weiteren Sinne Techniker, speziell Utilitarier, wenn auch nicht ohne weiteres Egoisten; ihr Gegner Sokrates dagegen war trotz mancher sonstiger Verwandtschaft mit ihnen der ausgesprochene Anti-Utilitarier, speziell der Logiker — mit weit geringerer Übertreibung als jene — und auch der Ethiker.

Wir kennen sodann das Technische im »philanthropischen« Wohlfahrtsstreben des 18. Jahrhunderts (kombiniert mit Hedonischem); weiterhin kennen wir hinwider das Gegenteil beim politischen Aufschwung Deutschlands und bei dem Gegensatze der Denkweise eines Fichte oder eines W. v. Humboldt gegen die Napoleonische Welt, die sowohl im weiteren wie im engeren Sinne wieder ausgesprochen technisch war, und nicht zum wenigsten bei der antiutilitarischen Ethik (und Ästhetik) Kants. Daß wir seither in ein »Zeitalter der Technik«, vielleicht nur eines im engeren Sinne des Wortes, eingerückt sind, bedarf keiner näheren Auseinandersetzung. Dagegen darf wohl wiederholt werden, daß die Eingriffe W. Ostwalds in die gegenwärtige Kultur durch seine »energetischen Werte« (zuletzt in seinem Buch »Die Philosophie der Werte«, Leipzig 1913) wohl gänzlich als eine ins Höchste gesteigerte »technische« Einseitigkeit zu verstehen sind.

3) Der ästhetische Typus, der Ästhet, ist mit seiner Phantasiekraft sowie mit seinem Interesse für die »ästhetische Darstellung der

Welt« wohlbekannt, und zwar nicht nur in unserer neuesten Welt. Auch seine Rühmungen und Tadelungen sind wohlbekannt. Im Gegensatze zu den Fach- und Berufsschulen, d. i. den gewerblichen, technischen, künstlerischen usw., sind unsere »allgemeinen«, »lebensbildenden« Schulen von heute weder diesem noch dem vorigen Typus günstig. Der phantasievolle Schüler »fliegt« in doppeltem Wortsinn.

Daß dem Ästhetentypus die Extreme einer Verweichlichung in Schönheit einerseits, eines »Böotiertums« oder dgl. andrerseits naheliegen, und daß gegen den hedonischen Typus zu die Grenzen besonders fließend sind, bedarf wohl keines Akzentes.

Eine geschichtliche Verfolgung des ästhetischen Werttypus würde vielleicht mit den »romantischen« Erscheinungen in Kunst und Kultur beginnen können.

4) Wohl seltener als die bisher besprochenen Werttypen dürfte der logische Typus sein, der »Logiker«. Er ist längst nicht mehr unbekannt, samt seinen Übertreibungen zum Rationalisten, Sophisten und Rabulisten, zum Spintisierer, Haarspalter und Wortklauber, einschließlich des »logischen Beamten«, Überjuristen und Hegelianers, sowie mit den Ausfallserscheinungen des Einfältigen, Dummen, Schwachbegabten bis zum Schwachsinnigen oder gar Idioten, und endlich mit seiner Besonderung zum »Theoretiker« als dem Gegensatze zum »Praktiker«.

Daß dieser Typus in seiner Normalität und auch besonders in seiner Steigerung gerade für die »gelehrten« Schulen und Hochschulen paßt und hier nicht von andersartigen Typen zurückgedrängt werden sollte, bedarf wohl ebenfalls keiner Betonung.

Ebensowenig bedarf es einer Betonung, daß die »logical habits of thinking«, von denen J. Welton in »The logical bases of education« (London 1911, S. 246) spricht, besonders geeignet zum Lehren machen, und daß hinwieder besonders das Lehren geeignet ist, »logischer« zu machen.

Eine hier nicht näher zu verfolgende Typeneinteilung wurde aus Probeaufsätzen von Schulkindern vermittels des Experimentell-pädagogischen Seminares in Graz gewonnen. Sie unterscheidet auch einen »logischen« Typus, der sich besonders vom »Gefühlstypus« abhebe, und der wieder drei — aufsteigende — Formen habe: die begründende, die in logischer Gliederung und Anordnung darstellende und die kritisch Stellung nehmende. (So nach »Österreichische Zeitschrift für Lehrerbildung«, VI/1-2, Wien 1914, Beilage S. 7 f.)

Für historische Interessen wird es wohl nicht schwer sein, den

logischen Werttypus am ehesten in den mittelalterlichen Zeiten der europäischen Geschichte zu finden.

Auf einen einzelnen Zug sei noch im Rückblick auf die vier bisherigen Werttypen aufmerksam gemacht. Es dürften nämlich weniger entwickelte Naturen dem hedonischen, dem ästhetischen und dem ethischen Typus zugänglicher sein als dem technischen und dem logischen (diesem besonders in seiner wissenschaftlichen Ausprägung). Die beiden letzteren hinwider sind auf eine fortgeschrittenere Entwicklung angelegt. Menschliche Naturen, welche innerhalb einer anspruchsvollen Kulturschicht größere Defekte an technischem und logischem Vermögen haben, erscheinen in vergrößertem Maß als »Kinder«, und zwar als »unbewußte«, mit steter naiver Verwunderung darüber, daß ihre Dinge nicht glatt gehen; und sie sind unter Umständen noch gefährlicher als fortgeschrittene »Techniker« und »Logiker« mit ethischen Defekten.

5) An letzter, höchster Stelle bringen wir den ethischen Typus, also den im praktischen, nicht theoretischen Sinne sogenannten »Ethiker«, den »Guten« und »Gütigen«, mit seinen Übertreibungen zum Selbstverlierer, zum Moralisten, Puristen, Sittenfanatiker usw., etwa auch zum »Idealismusknüppel« oder dgl. Auch seine Defekte sind bekannt — mögen sie nun als »moral insanity«, als »gefühlstot« u. dgl. m. richtig oder unrichtig bezeichnet sein. In Verbindung mit technischen oder untechnischen Besonderheiten treten Erscheinungen wie die des »betrogenen Betrügers« und dgl. auf.

Eine beachtenswerte Unterscheidung zwischen einer positiven und einer negativen Spielart des ethischen Wertes bringt M. Scheler in seiner angeführten »Jahrbuch«-Abhandlung von 1913, S. 490f. »Es gibt spezifisch ‚kritische' sittliche Charaktere — sie werden im äußersten Ausmaße ‚asketisch' —, die das Höhersein der Werte prinzipiell durch den Akt des ‚Nachsetzens' realisieren; ihnen stehen die positiven Charaktere entgegen, die prinzipiell ‚vorziehen' und denen auch der jeweilig ‚niedrigere' Wert erst von der ‚Warte', die sie im Vorziehen gleichsam erstiegen haben, sichtbar wird« usw.

Historische Interessen mögen sich hier etwa an die Anfangsstadien religionsgeschichtlicher Entwicklungen sowie an analoge Episoden, wie z. B. die des Puritanismus, halten.

Soweit unser Überblick über Einzelheiten zu den psychischen Werttypen. Daß nun sie alle immer nur mehr oder weniger gemischt vorkommen, liegt auf der Hand.

Die Kombination 1 und 3 kennen wir als den Genußästheten; die von 3 und 5 ist theoretisch aus F. Schiller bekannt; die von 2 und 4 mit Vorwalten von 4 mag für wissenschaftliche Produktivität, die von 2 und 5 für »große Persönlichkeiten« wichtig sein. Die von 2 und 4 mit Vorwalten von 2 dürfte für den Politiker und Staatsmann nötig sein. Daß sie für diesen letzteren auch den 5. Typus, also den »Ethiker«, einschließen müsse, ist mindestens die Ansicht Vieler; und daß sie hier hinwider auf die ethische Wertklasse verzichten müsse, mag die Ansicht Einiger sein.

Wie weit bei den Typen und ihren Varianten Angeborenes (speziell Talent sowie Belastung) und Erworbenes ineinanderspielen, bleibt näheren psychologischen Betrachtungen überlassen. Jedenfalls aber finden Erzieher und Lehrer nun eine Handhabe, die neben der Unterscheidung von Sinnestypen ihre Bedeutung namentlich darin besitzt, daß hier die zwei Welten der Werte und der Tatsachen besonders greifbar aneinandertreten, und daß da des Pädagogen Eingreifen in diese Welt der Tatsachen zugunsten jener Welt der Werte wohl leichter als sonst bestimmbar ist.

VI. Pädagogische und psychologische Verständigungen.

Hiermit haben wir psychologische Betrachtungen mit pädagogischen Vordeutungen angestellt, also bereits auch zum Psychologischen in der Pädagogik beigetragen. Es scheint nun daraus, wenn wir jetzt an die eigentlichen Folgerungen des Bisherigen für die Pädagogik herangehen, daß für uns die Psychologie die entscheidende Rolle in der Pädagogik spiele. Indessen dürfte dem schon die ganze Anlage unserer vorliegenden Ausführungen widersprechen.

Das pädagogische Tun und hiermit auch das Erforschen dieses Tuns geht keineswegs in der Hauptsache auf seelische Tatsachen und auf ihre »Entwicklung« aus und ist unseres Erachtens nicht »pädozentrisch« zu orientieren. Vielmehr liegt der Sinn alles pädagogischen Tuns in einem mehr oder weniger absichtlichen, planvollen, möglichst wissenschaftlich gestützten Eingreifen in die Tatsachen. Auch hier soll von der Physis zum Nomos, vom Chaos zum Kosmos gegangen werden; ein Fortgang, der verwandt ist dem von L. Boltzmann gemeinten Fortschritt vom Unwahrscheinlicheren zum Wahrscheinlicheren sowie dem von Felix Klein gemeinten Fortschritt von der Approximationsmathematik zur Präzisionsmathematik. Nicht »pädozentrisch«, sondern »timozentrisch« oder »axiozentrisch« oder »agathozentrisch« ist die Pädagogik zu orientieren.

Es gehört auch das hierher, was ein Vertreter der jetzigen philosophischen Werttheorie, H. Rickert, mit seiner Bekämpfung der »biologistischen Modephilosophie« meint. Die Biologie könne nicht aus sich heraus Werte erzeugen, auch trotz aller »energetischen Kulturphilosophie« sowie des Ökonomieprinzipes mit dem Pragmatismus als Höhepunkt. Auch ethische Werte seien nur durch Eingriffe in das wertindifferente Leben zu verwirklichen. (Zitiert im Archiv f. d. ges. Psychologie, Bd. XXV, 1912, S. 5f. des Literaturberichtes.)

So ergibt sich die Aufgabe, dasjenige, was aus der pädagogisch behandelten Psyche kommt, als ein zu Überwindendes zu betrachten; ebenso aber auch die weitere Aufgabe, es zugleich als die Basis für das zu Schaffende zu betrachten. Das rein Subjektive und zumal Individuelle kann allermeistens nicht verbleiben, wie es ist; deshalb bedarf es — allerdings nicht der Ausschaltung, wohl aber der Vervollkommnung. Immerhin wird, je niedriger die Schulstufe ist, desto geringwertiger auch jenes Subjektive und zumal Individuelle sein und wird deshalb einer um so stärkeren Beherrschung bedürfen; je höher dagegen die Schulstufe oder Bildungsstufe überhaupt ist, desto höherwertiger wird es sein, und desto geringerer Beherrschung wird es bedürfen — all das natürlich immer als Durchschnitt genommen.

Unter allen Umständen bedarf der Erzieher und Lehrer eines Einblickes in die jeweilige Situation der Psyche seines Schutzbefohlenen; er muß sich über sie »auf dem Laufenden halten«. Ist ihre Kritik und Behandlung eine Angelegenheit der Werte, so ist ihre Kenntnis und Erklärung eine Frage der Tatsachen. Jene Situation setzt sich zusammen aus Früherem und Jetzigem. Das Erstere hinwider besteht aus Angeborenem (also differenten Anlagen, zumal Talenten) und aus bisher Erworbenem (Vorbildung usw.). Das Letztere sind die augenblicklichen Zustände und die Prozeduren, die mit der »Kindesseele« vorgenommen werden.

Der Einblick in die »Situation« kommt großenteils auf eine Frage nach dem Sinn und der Naturgeschichte dessen hinaus, was »Intelligenz« genannt zu werden pflegt; wir können hier nicht näher auf sie eingehen, dürfen aber wohl der anspruchslosen, jedoch inhaltsreichen Abhandlung von E. Martinak gedenken: »Begriffliches zum Problem der Intelligenzprüfung« (Sonderabdruck aus dem 1. Jahresberichte des Vereines Lehrerakademie in Graz 1912/13).

Ebenso wie die Notwendigkeit einer Orientierung der Pädagogik auf die Werte oder die Güter hin, wird auch leicht die Notwendigkeit übersehen, daß im pädagogischen Tun eine Liebe walte, eine Liebe

nicht nur zu Personen (von Seite der Gebenden wie von Seite der Nehmenden), sondern auch eine Liebe zu den Werten oder Gütern. Ein Hinweis auf den Sokratischen oder Platoschen Eros könnte hier genügen, wenn sich nicht immer mehr und mehr herausstellte, wie eingehend dieses scheinbar recht unsachliche Problem in die tiefsten Ansprüche und höchsten Aufgaben der Pädagogik hineinführt.

Wir sind in der Pädagogik bisher einseitig psychologistisch und in Zusammenhang damit nicht nur »pädozentrisch«, sondern auch so »methodozentrisch« geworden, daß wir schließlich vor lauter Mitteln zum Zweck sowie Zubereitung des Bodens mehr und mehr das vergessen, dem die Mittel dienen sollen, und das in den Boden aufgenommen werden soll. Der Verf. hat seine Kennzeichnung der angedeuteten Gefahren zusammenzufassen gesucht in einer Abhandlung »Stoff und Zögling«, die anderswo erschienen ist (»Pädagogisches Archiv«, Leipzig, November 1914). Sie beginnt nicht ohne Absicht damit, daß man von jedem Pädagogen in erster Linie ein Erglühen für den Lehr- und Erziehungsstoff verlangen kann.

Es handelt sich aber auch nicht einzig um die Bekämpfung eines Psychologismus in der Pädagogik durch andersartige Standpunkte, mit oder ohne eine »logistische« oder sonstige Übertreibung. Es handelt sich auch um eine Besinnung über Psychologisches selbst, mit und ohne Anwendung auf Pädagogisches. Der Verf. glaubt, die allerdings sehr prinzipielle Auseinandersetzung darüber hier vorbringen zu müssen, weil es ihm kaum möglich ist, ohne eine Klärung darüber auf ein Verständnis dessen, was die Werte für die Pädagogik bedeuten, und auch dessen, was das Psychologische für die Pädagogik bedeutet, auskommen zu können.

Wir stehen seit langem in dem Bestreben, unsere Seele so »naturwissenschaftlich« wie möglich zu betrachten, mit einer Neigung zum »Mechanismus«, »Assoziationismus« usw. Es darf allerdings keineswegs vergessen werden, daß diese Tendenz nicht nur als heuristisches Prinzip segensreich ist, sondern daß sie auch unter allen Umständen etwas tatsächlich Richtiges trifft.

Versuchen wir es einmal, unsere Seele — zunächst abgesehen von der Wechselwirkung mit dem Leibe — möglichst genau in jenem Sinn als ein »geschlossenes System« zu betrachten, wie eben die Naturwissenschaft mit dem Begriff eines solchen zu operieren gewohnt ist! Nun darf hier etwas als Hypothese vorweggenommen werden, die Behauptung nämlich, daß diese Geschlossenheit in einem bestimmten Fall tatsächlich vorhanden ist: im Traum. Hier laufen die Vorgänge

der seelischen Welt der Hauptsache nach — und wieder umgerechnet die Wechselwirkung mit dem Leibe — ganz autonom ab; es herrscht im Traume, so paradox dies zu sagen klingt, die größte Regelmäßigkeit, d. h. Naturgesetzlichkeit, die das psychische Leben jemals erreicht. In diese Geschlossenheit beim Traumzustande greifen nun gelegentlich Einwirkungen von »außen« ein, die sich deutlich als Typus eines Eingriffes in ein geschlossenes System erkennen lassen, und die, sobald wir sie nicht mehr mit den Traumerlebnissen verwechseln, sondern gemäß ihrer Herkunft spüren, uns einen ganz eigenartigen Eindruck einer »anderen Welt« machen. Es sind dies die Sinnesreize, die einen Schlafenden treffen, und über deren traumhafte Umdeutung längst Allbekanntes gesagt worden ist. Eine Umdeutung, die eine partielle Abwehr von Fremdartigem aus dem geschlossenen System heraus bedeutet. — Ob außerdem noch andere Einwirkungen auf die Geschlossenheit eines Traumzustandes angenommen werden sollen, mag je nach verschiedenen Standpunkten auch im Sinne des Folgenden so oder so entschieden werden.

Gehen wir nun vom Traumzustand zum Wachzustand über, so wird bald und nicht schwer die anfängliche Paradoxie einzusehen sein, daß hier die Geschlossenheit sofort brüchig, die natürliche Eigengesetzlichkeit angegriffen, die Regelmäßigkeit gestört wird. Die Seele des wachenden Menschen muß allerdings immer noch im Grund als ein geschlossenes Natursystem betrachtet werden, jedoch außerdem noch als ein Angriffsgebiet für drei Klassen von Einflüssen, die nun wieder neue Regelmäßigkeiten herstellen können. Es sind folgende:

Erstens die Einflüsse der Außenwelt, der unbelebten und der belebten, einschließlich der Mitmenschen. Es sind dies die Einflüsse, von denen einzelne Beispiele jedenfalls auch den Traumzustand stören, während Einflüsse aus den beiden im weiteren genannten Sphären auf den Traum fraglich sein dürften.

Zweitens greifen Einflüsse aus einer Sphäre ein, die man — uns selbst eingeschlossen — gewöhnlich nicht als »real«, »wirklich« bezeichnet, die aber diese Bezeichnung dann verdient, wenn sie des Wirkens fähig ist. Es ist dies die Welt der Werte (wobei allerdings über die Einrechnung der hedonischen noch Zweifel bestehen mögen). Rein naturgesetzlich kommen wir im geschlossenen System unserer Seele keineswegs regelmäßig darauf, daß aus der Addition von 2 und 2 notwendig die Summe 4 folge — notwendig im naturgesetzlichen Sinne. Notwendig ist diese Folge vielmehr im logischen, speziell im mathematischen Sinne. Und daß unsere Seele auf diesen geistigen Zusammenhang Rücksicht nimmt, daß wir also das Denken der

Summe von 2 plus 2 nicht dem Zufall, soll heißen: der Notwendigkeit unserer Assoziationen, überlassen, das ist ein Beweis dafür, daß unsere Seele kein vollständig geschlossenes, sondern ein auch von außen beeinflußtes, hier also dem Geistigen in weitem Maß unterworfenes System ist.

Drittens schließt sich an die bisherigen Einwirkungen, von denen dem Verf. die erste sicher und die zweite wahrscheinlich von jeder Seite zugestanden wird, noch eine an, um die auf solchem Gebiet wohl der meiste Kampf tobt, und die sich schwerlich wird vollauf beweisen lassen, ohne die aber nach der Überzeugung des Verf. eben nicht auszukommen ist: des Menschen Schaffenskraft und freier Wille.

Und nun haben wir von vornherein die psychische Fähigkeit, Ordnungen zu folgen, die nicht selber psychisch sind, und die sich am wenigsten mit den Reproduktionen und Assoziationen, wie sie für das naturgesetzliche System der Seele charakteristisch sind, machen lassen.

Von diesen Ordnungen bedeuten die zwei ersten für die Seele eine Rezeption; die dritte bedeutet nicht bloß Freiheit und überhaupt Spontaneität, sondern auch Produktion, also ein Plus, das nicht in der naturgesetzlichen Kausalität mit ihrem Prinzip von »causa aequat effectum« liegen kann, aber wegen des offenkundigen Fortschrittes im Seelenleben vorhanden sein muß, allerdings auch in diesem Seelenleben seine Mittel findet, einschließlich des seelischen Vermögens der Liebe zu Personen und zu Gütern.

Es muß also eine Produktivkraft als Bestandteil des freien Willens oder auch neben ihm angenommen werden, wenn wir dem gesamten Seelenleben gerecht werden wollen. Dies gilt auch vom pädagogischen Tun und Betrachten. Dieses ist unter allen Umständen ein Eingriff in ein sonst geschlossenes naturgesetzliches System, nämlich in das der Seele des Zöglings oder Schülers. Dieser Eingriff benützt, abgesehen von der übrigen Außenwelt, die schon an sich des Einwirkens fähigen Werte und benützt überdies die Produktivkraft und Freiheit der zu bildenden Seele — am direktesten wohl im Arbeitsunterricht.

Das alles geschieht ja längst; nur wird es gut sein, daß man sich darüber klar macht; und man wird in dem Maße dieser Klarheit wohl auch hinauskommen über die beliebten Gedanken von einer Pädagogik der Selbstentwicklung der Kindesseele u. dgl.

VII. Bedeutung der Werte für die Pädagogik.

Nach all diesen Vordeutungen also fragt es sich, wieweit die Pädagogik praktisch und theoretisch mit den Werten zu tun hat. Die

Antwort auf diese Frage scheint am besten dadurch zustande zu kommen, daß man auf das achtet, was der Verf. als die »Bestandstücke« der Pädagogik unterscheidet. (Vgl. seine Abhandlung »Die Bestandstücke des Unterrichtes«, die im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik kommen soll, abgekürzt vorweggenommen in dem Aufsatze »Paedagogia perennis«, der im »Pharus« V/4, April 1914, erschienen ist.)

Die Reihe der Bestandstücke der Pädagogik beginnt mit dem »Zweck«, setzt sich fort zum »Ziel«, zeigt dann die »Bildungsideale«, weiterhin den »Stoff« sowie seine Verarbeitung, und so fort bis zu dem letzten Stück, dem »Erfolg«. Von diesen Bestandstücken weist das erste darauf hin, daß die Pädagogik etwas »Technisches« ist. Dem an der Spitze stehenden Zweck müssen Mittel angepaßt werden. Als solche sind fast alle dem ersten folgenden Bestandstücke zu verstehen, keineswegs aber nur als solche; andererseits jedoch treten im Gesamten des pädagogischen Tuns Teilzwecke und Teilmittel auf. All das hat die Pädagogik wohl mit jedem Gebiete des praktischen Lebens (und als Theorie mit der Theorie eines jeden solchen) gemein, beispielsweise also mit der Kriegskunst (und Kriegswissenschaft). Um eines Zweckes willen ist die Pädagogik jedenfalls da; und folglich kommen für sie zuerst die von uns so bezeichneten »technischen« Werte in Betracht. So hatten wir es schon oben in III S. 320 angedeutet; und ältere Autoren deuten es manchmal nach ihrer Weise bestimmt genug an.

So Herbart, speziell in den »Diktaten zur Pädagogik«, die jetzt die neue Ausgabe von Willmann und Fritzsch veröffentlicht. Dort wird in der Einleitung III auch »Über den Gang der pädagogischen Untersuchung« gehandelt und darin der 1. Abschnitt benannt »Rezension der pädagogischen Zwecke«. Zitiert sei daraus der hübsche echt »technische« oder »praktische« Satz (S. 138): »Was die Pädagogik unbebaut läßt, dahin säet der Zufall«. Der zweite Abschnitt bringt dann die »Rezension der pädagogischen Mittel«. — Auch in dem der Herbart-Zillerschen Schule angehörenden »Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik«, 46, 1914, zeigt die Abhandlung von Th. Franke, »Zur Lehre vom Erziehungsziel« usw., die spezifisch technische Grundlage der Pädagogik (besonders Seite 89 und 91). — R. Hönigswald in den »Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe« (Stuttgart 1913) nimmt ebenfalls die Pädagogik ersichtlich als etwas Technisches und geht darin so weit, das Pädagogische danach geradezu vom Logischen zu unterscheiden.

Zahlreiche Darstellungen der Pädagogik gliedern sich in einen

ersten Teil, der als »Teleologie« ungefähr das meint, was wir unter dem »Technischen« oder dem »Praktischen« verstehen, insofern dort von den pädagogischen Zwecken gehandelt wird, und in einen selbstverständlich daran anzuschließenden zweiten Teil, die Lehre von den Mitteln, speziell die »Methodologie«.

Dadurch und auch durch sonstige Darlegungen von Pädagogikern wird der Anschein erweckt, als sei in der pädagogischen Theorie alles einerseits Zweck und andererseits Mittel. Allerdings muß um irgend eines Zweckes willen jegliches pädagogische Tun, jede Art des Bildens, jede Erziehungs- oder Schuleinrichtung da sein. Als ein solcher letzter Zweck kann sehr vieles auftreten: Allgemeinbildung, Charakterbildung, Einfügung in ein religiöses oder weltliches System, und was eben von sehr verschiedenen Seiten sehr verschiedentlich gefordert wird. Nun müssen sich aber finden und finden sich auch so gut wie immer beim pädagogischen Tun irgendwelche Werte oder Güter aus allen oder wenigstens aus einigen unserer Wertklassen. Sie liegen hauptsächlich in dem, was in der Reihe unserer Bestandstücke als »Bildungsideal« und als »Stoff« bezeichnet ist. Sie müssen aber keineswegs identisch sein mit jenem letzten Zweck, können auch nicht bloß als Mittel desselben betrachtet werden. Wenigstens müßte, wenn dies doch geschähe, zu einem ganz heftigen Kampf der Meinungen herausgefordert werden. Weder die Kunst noch irgendeine andere Wertsphäre kann in der Pädagogik bloß Mittel sein.

Folglich dürfen wir die Pädagogik nur in ihrem Grundzug als »technisch« oder »teleologisch« betrachten. Der letzte Zweck des pädagogischen Tuns muß nicht konstitutiv, sondern nur ordnunggebend sein. Teleologie und Methodologie erschöpfen den Umfang der Pädagogik nicht; vielmehr müssen in diesem jedenfalls mehrere Wertgebiete oder vielleicht alle ihren Platz als solche finden. Ja die Pädagogik ist sogar die vielleicht günstigste Gelegenheit, Werte zu verwirklichen; und zwar sind im gesamten Umfange der Pädagogik schließlich auch sämtliche Werte der Verwirklichung bedürftig und fähig.

Mindestens andeutungsweise wird man dem Gesagten nahekommen bei der Lektüre mancher enzyklopädischen Werke zur Pädagogik, bei denen man mehr oder weniger deutlich spürt, wie da Technisches und Ethisches in einer nicht recht geschiedenen Weise mit- und durcheinander gehen. Man sehe z. B. in K. V. Stoys »Enzyklopädie ... der Pädagogik« die entsprechenden Partien (Leipzig 1878, bes. S. 30 ff.).

Es müssen also die Werte, wie sie zu den gesamten Darbietungen

der Pädagogik beitragen, zwar in jenen Rahmen eingeordnet werden, den wir als die technische Grundlage der Pädagogik bezeichnet haben; denn es macht auch für die Verwirklichung der Werte einen Unterschied aus, um welches Zweckes willen die Jugend auf diesen oder jenen Bildungsweg gewiesen wird. Allein diese Werte sind und bleiben auch dann noch Werte oder Güter für sich, die nur indirekt als Zwecke oder Mittel auftreten können. Und die praktische Anwendung dieser Einsicht in die Pädagogik ist die wohlbekannte Unterscheidung von direktem und indirektem Interesse. Solange der Zögling und der Schüler sich für die ästhetischen oder sonstigen Werte, die auf seinem Bildungsweg erscheinen, nur indirekt interessiert, ist eine Unvollkommenheit bereits gegeben; nur ein direktes Interesse für sie führt zu pädagogischen Vollkommenheiten.

Wir wissen, daß dafür Herbart ganz besonders viel Verständnis und Geschicklichkeit der Weisung besaß. Man sehe doch einmal, wie er in seinen pädagogischen Hauptwerken zuerst und umfangreich das Interesse behandelt, dagegen erst nachher und dürftiger die Aufmerksamkeit. Es ist ihm annähernd klar geworden, daß ein pädagogisches Bemühen um die Aufmerksamkeit sekundär ist gegenüber dem Bemühen um das Interesse. Mit voller Bestimmtheit und spezifisch werttheoretisch wurde dies allerdings erst neuestens ausgesprochen in der angeführten Abhandlung von M. Scheler (S. 551), wo der Aufmerksamkeit jeglicher Wertgehalt abgesprochen und ein solcher an ihrer Stelle dem Interesse zugesprochen wird.

Timologisch wird längst auch zwischen Fremdwerten und Eigenwerten (oder Selbstwerten nach Volkelt) unterschieden nach der Terminologie von Ehrenfels. Die pädagogische Übertragung der darin liegenden Erkenntnis sowie die Unterscheidung, daß in der Pädagogik Fremdwerte nur anzustreben sind, soweit nötig, Eigenwerte aber soweit möglich, mag noch Gelegenheit zu näheren pädagogisch-werttheoretischen Erörterungen geben.

Die Unterscheidung der verschiedenen Seiten des Interesses durch Herbart erweist sich auch als eine wenn auch nur ungefähre Antizipation der jetzigen Werttheorie. Die Grundunterscheidung bei Herbart in das Interesse der Erkenntnis, auf Erfahrung beruhend, und in das Interesse der Teilnahme, auf Umgang beruhend, ergibt dort wie hier je ein dreifaches Interesse. Dort: das empirische, spekulative und ästhetische; hier das sympathetische, soziale und religiöse. Fragen wir nun, wie weit diese sechs Interessenkreise mit unseren fünf Wertklassen verwandt erscheinen, so finden wir Folgendes: Dem empirischen Interesse entspricht keine oder höchstens die hedonische

und vielleicht noch die technische und logische Wertklasse. Dem spekulativen Interesse entspricht die logische. Dem ästhetischen die ästhetische. Dem sympathetischen und ebenso dem Sozialinteresse entspricht die ethische und einigermaßen auch die hedonische Wertklasse. Dem religiösen entspricht die auch bei uns nicht fehlende religiöse Zusammenfassung aller Wertklassen. Danach fehlen nun von unseren fünf Wertklassen zwei fast ganz; d. h.: die von Herbart als pädagogisch gemeinten Interessen sehen von einigen Wert- oder Güterkreisen ab. Es sind dies der hedonische und — unbeschadet dessen, daß die Pädagogik selber etwas Technisches ist — der technische. Den letzteren Mangel merkt auch ein, dem Technischen sonst nicht speziell nahestehender Autor: Willmann in »Aus Hörsaal und Schulstube« (2. Aufl. 1912, Freiburg i. B., S. 36).

Indem nun aber die beim pädagogischen Tun vorkommenden Werte, die ja sämtlichen Wertklassen angehören können, nur eben eine Einfügung in den technischen oder teleologischen Gesamtrahmen der Pädagogik, sonst aber nicht etwa eine Unterordnung als Mittel vertragen, muß auch anerkannt werden, daß die Pädagogik nicht völlig autonom ist. Sie hat nicht darüber zu entscheiden, was für den Menschen überhaupt gut und schlecht, schön und häßlich ist. Sie hat nur zu unterscheiden, was innerhalb ihres spezifischen Vorgehens gut und schlecht ist. Daher ist es unmöglich, daß die Pädagogik »nur nach pädagogisch-wissenschaftlichen Grundsätzen« eingerichtet werden dürfe. Vielmehr verlangen von der Pädagogik andere als pädagogische Faktoren, und zwar insbesondere vermittels des Bestandstückes der »Bildungsideale«, ganz bestimmte Erfüllungen. Die Eltern der Jugend oder deren Stellvertreter, je nach Lage der Dinge etwa die Kirche oder der Staat oder ein sonstiger verantwortlicher Faktor will seine Tradition, seine Kultur, seine Weltanschauung der Jugend eingepflanzt wissen. Darüber zu befinden, ist nicht mehr Sache der fachmännischen Erzieher und Lehrer, ausgenommen freilich deren Recht zu einem Protest gegen das, was spezifisch pädagogisch-technisch unmöglich sein würde. Sonst aber muß hier mindestens zum Kampf der Meinungen das Feld frei sein. Als ein Beispiel sehe man das, was in der Broschüre von Franz Krus »Zum Verständnis der pädagogischen Strömungen unserer Tage« (Innsbruck 1913) unter dem Titel »Ziel und Mittel« auseinandergesetzt ist.

Nochmal: die Pädagogik hat es auch mit unabhängigen Werten oder Gütern zu tun. Daß diese als solche nicht leicht zu veranschau-

lichen sind, das wurde von Pädagogen längst mehr oder weniger bestimmt gefühlt und wurde jetzt deutlich ausgesprochen von Cl. Baeumker in »Anschauung und Denken« (Paderborn 1913, S. 129 f.). Folglich erhebt sich das pädagogische Problem, wie der Zögling und der Schüler an die Werte selbst heranzuführen ist.

Es scheint dies am ehesten geklärt werden zu können in einer künftigen Übertragung der neuen philosophischen Richtung der »Phänomenologie« auf die Pädagogik. Mit Recht sagt Baeumker, die Werte sollen ihren vollen sachlichen Gehalt bekommen. Vorläufig, und abgesehen von dem, was den Erzieher und Lehrer ohnehin schon die Praxis lehrt, ist zweierlei zu sagen: etwas Negatives und etwas Positives. Die Werte erhalten ihren vollen sachlichen Gehalt am ehesten dann, wenn ihr Eindruck durch keine fremdartigen Rücksichten, also speziell nicht durch das indirekte Interesse gestört wird; und sie werden ihren Gehalt auch noch dann am besten bekommen, wenn die Zöglinge und Schüler sehen, daß ihre Erzieher und Lehrer den Werten selbst eine Liebe entgegenbringen, so daß dann Gleiches bei der Jugend schon durch Nachahmung entsteht.

Wir fassen also zusammen: die Pädagogik hat insofern Werte anzuwenden und eine Wertlehre zu sein, als sie selbst in ihren Grundzügen etwas Technisches, Teleologisches ist, und indem sie innerhalb dessen weiterhin Werte aus allen fünf Klassen einschließt, zwar in Zusammenordnung zu ihren Zwecken, aber ohne Verletzung des Eigenwertes jener. Es bleibt dabei: das spezifisch Pädagogische, das sogenannte »Eigengesetzliche« der Pädagogik ist immer etwas Technisches, und zwar spezialisiert auf Verwirklichung dieser oder jener oder aller Werte in den zu bildenden Seelen hin.

Soweit ist die pädagogische Praxis eine Wertpraxis. Nur erschöpft sie sich insofern damit nicht, als sie auch mit Tatsachen zu tun hat. Diese Tatsachen sind die vorhandene Kulturtradition, der gegenwärtige Kulturwille, sofern er für das Bildungswesen maßgebend ist, die gesamte Geschichte und Geographie des Bildungswesens, und endlich das psychische Material aller am pädagogischen Tun Beteiligten. Mit all dem geht die Pädagogik über eine bloße Behandlung von Werten hinaus; und dies ist ja selbstverständlich, da es sich um die Verwirklichung von Werten handelt, zu einer solchen Verwirklichung aber immer Materialien da sein müssen, in denen eben die Verwirklichung stattfinden soll.

All dies gilt von der Pädagogik als Praxis und von der Pädagogik als Wissenschaft, insofern sie gerade damit zu tun hat. Daß schließlich Pädagogik als Wissenschaft ebenso Werte, und zwar in erster

Reihe logische und überdies technische braucht wie jede andere Wissenschaft: das sagt sich wohl deutlich genug von selbst.

VIII. Literatur dazu.

Es gehört nun auch in unseren Zusammenhang, die Einführung der Timologie in die Pädagogik wenigstens durch einige literarische Andeutungen aus der letzten Zeit zu verfolgen.

Das Wenige, das A. Döring durch sein »System der Pädagogik im Umriß« vom Jahre 1894 dazu beigetragen hat, gerade als eine philosophisch-systematischere Behandlung der Werte begann, haben wir schon oben erwähnt (I. S. 313).

Wohl die älteste, wenn auch noch sehr kurz gedrängte, so doch systematischere Behandlung der Werte in der Pädagogik stammt von J. Cl. Kreibig, und zwar innerhalb seiner »Psychologischen Grundlegung eines Systems der Wert-Theorie« (Wien 1902). Hier enthält, nachdem bereits mehrere Anwendungen von Philosophischem auf die Pädagogik vorausgegangen waren, der letzte Teil »Einige Bemerkungen zur timologischen Grundlegung der Pädagogik«. Dabei wird als Pädagogik bezeichnet »jene Wissenschaft, welche die Regeln angibt, nach welchen ein Subjekt die Eignung des Habitus eines anderen Subjekts zur möglichst weitgehenden Verwirklichung der Werte planmäßig zur Entwicklung bringt«. Gemäß dieser Definition stellt der Autor im weiteren nicht etwa das eigentlich Timologische voran, sondern die psychologische und anatomische wie physiologische Erforschung des dort gemeinten Habitus. Dann aber ist auch das Interesse, welches ein Subjekt daran besitzt, den Habitus eines anderen Subjekts überhaupt zu entwickeln, bereits ein werttheoretisches. »Man muß die Menschheit lieben, um sich bestimmt zu finden, ihren Nachwuchs zu lehren und zu erziehen — von der reinen Lohnarbeit der Pädagogen abgesehen.« Sodann erscheint zur Bestimmung der Richtung der pädagogischen Tätigkeit ein »höchstes« Gut, und zwar »die möglichst reiche Entfaltung und Betätigung der geistigen und leiblichen Kräfte des Menschen« (wir selber würden hier weniger gern vom höchsten Gut und lieber vom Zweck oder letzten Zweck sprechen). Für Kreibig determiniert sich sein höchstes Gut nach den von ihm aufgestellten drei Wertgebieten: dem autopathischen mit Einschluß der Hygienik, dem heteropathischen mit Einschluß der Ethik und dem ergopathischen

mit Einschluß der Ästhetik. Auf weiteres zur »Entwicklung durch Pädagogik« usw. kann hier nur mehr verwiesen werden.

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit hat sich zu gleicher Zeit (abgesehen von einer Rezension jenes Kreibigschen Werkes in der »Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik«, Band 124) des Timologischen in der Pädagogik angenommen innerhalb seiner Abhandlung »Der Unterricht in der Pädagogik« (»Allgemeine deutsche Lehrerzeitung« LIV/41—43, 1902, speziell S. 498).

Später kam von E. Dürr (†) die »Einführung in die Pädagogik« (Leipzig 1908). Von den vier Hauptteilen des Buches handelt neben »Wesen und Aufgabe der Pädagogik«, »Die Methoden der Pädagogik«, und »Die Psychologie der Erziehung« der dritte Hauptteil von der »Pädagogischen Wertlehre«. Definiert wird die Pädagogik (S. 81) als »die Wissenschaft von der planmäßigen Beeinflussung fremden Seelenlebens zum Zweck der Erhaltung, Steigerung und Vermehrung aller miteinander verträglichen Werte«. Diese selbst werden vom Autor hauptsächlich eingeteilt in unmittelbare und mittelbare, oder in Idealwerte und Realwerte; die ersteren erschöpfen sich in Bewußtseinsvorgängen, die letzteren, das »Nützliche«, gehören zur Realität oder entfalten durch diese ihre Gefühlswirkung.

Zunächst unabhängig von allem Bisherigen wurde die Pädagogik auch werttheoretisch gefaßt, und zwar unter dem Motive der »Eigengesetzlichkeit der Pädagogik«, in einer Abhandlung dieses Titels von J. Weber, welche der von diesem redigierte »Pharus« in IV/12 vom Dezember 1913 veröffentlichte. Vorher war an derselben Stelle der innere Zusammenhang der Pädagogik mit den Normwissenschaften — Ästhetik, Ethik und Logik — betont und das schon anderswo ausgesprochene Verlangen nach einer »Jugendlogik« usw. wiederholt worden von Chr. Scherer (IV/8, S. 188). Auch späterhin brachte diese Zeitschrift derartige Beiträge, zum Teil im Anschluß an E. Dürr (besonders V/1 S. 2, V/2 S. 107 und V/3 S. 265, hier mit besonderer Betonung der Objektivität der Werte); im Jahrgang 1915 wird sie von dem Verf. die Abhandlung »Pädagogische Werttheorie« bringen.

Über »Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart« schrieb Aloys Fischer in »Zeitschrift für pädagogische Psychologie« (XII, 1911, S. 81—93). Hier handelt es sich um Verbindung der Pädagogik mit den philosophischen Wertwissenschaften sowie mit den übrigen philosophischen Fächern. Dabei heißt es ausdrücklich: »Der Neubegründung der Pädagogik, die heute im Gange ist, kann eine solche Verbindung nur nützen, denn das Dogma Herbarts, daß Psychologie

und Ethik allein zur Fundierung zureichen, ist sicher falsch und ein Hindernis des Fortschritts«.

Wiederum appellierte A. Fischer an die Werte und Wertwissenschaften für die Pädagogik in seinem Aufsatze »Die Probleme der akademischen Pädagogik«, den die »Münchener akademische Rundschau« vom 22. April 1913 veröffentlichte, der also, was allerdings nicht mehr neu war, die Timologie speziell für das hochschulpädagogische Gebiet verlangte. — Den Beitrag zur Werttheorie schließlich, den J. Fischer in der Festschrift von 1913 für Cl. Baeumker veröffentlichte, bedauern wir hier nicht näher vorführen zu können, da uns jene Festschrift vorher nicht zugänglich geworden war.

Vom Standpunkte der Hochschulpädagogik aus dürfte unter den Beziehungen der Wertklassen und philosophischen Wertdisziplinen zur Pädagogik die der Logik einen ganz besonderen Rang einnehmen. Ihrer näheren Bedeutung für die Pädagogik behält der Verfasser des Vorliegenden eine eigene Buchdarstellung über »Logik und Pädagogik« vor, nachdem er die Grundzüge des Themas bereits unter demselben Titel in den »Pädagogischen Blättern« (München 1912, XX, Nr. 14, 15, 16, 18) gegeben hatte. Es ist also hier um so weniger nötig, Proben aus der dort verarbeiteten Materie zu geben. Erwähnt sei nur, daß auch dieser Zusammenhang nicht von gestern ist, sondern bereits von nicht wenigen Autoren in einer nicht geringen Literatur teils im ganzen angedeutet, teils in einigen Einzelheiten vorgeführt wurde. Und zwar geht dies großenteils Hand in Hand mit einer Bekämpfung eines ausschließlichen Einflusses der Psychologie auf die Pädagogik.

Hierfür kommen unter den Autoren ganz besonders O. Willmann und P. Natorp in Betracht. Mehrmals macht der Erstgenannte darauf aufmerksam, daß keineswegs die Psychologie allein die psychischen Vermittelungen bestimmen kann, durch welche der Schüler in die Lehrstoffe einzuführen ist. Denn sie habe wohl vom Denken zu handeln, aber nicht von den Verhältnissen der Denkinhalte. Dazu aber komme noch eine logische Armut in der Psychologie selbst. Wird sie »nach dem Zeitgeschmack sensualistisch in die Enge gezogen, und kommt darum die Psychologie des Denkens nicht zur Entfaltung, so stößt sie nicht zur Logik vor: . . . Dem gegenüber gilt es, die andern Hilfswissenschaften zu mobilisieren, die Logik und die Philologie. Das Erkennen im vollen Sinne . . . und das Erkennen des Erkannten . . . beide auf das Verständnis gerichtet, bezeichnen erst die höheren Aufgaben des Unterrichts.«

So leitet der Umstand, daß »die menschlichen Wesensinhalte zugleich Denkinhalte sind und den Denkgesetzen unterliegen«, den Lehrer »auf die Logik. Alles Disponieren des Lehrstoffes ist logische Arbeit, ebenso alles Herausfinden innerer Zusammenhänge des Stoffes, also das Eindringen in das rationale Element desselben ... Wer rationell unterrichten will, muß sich von dem Rationalen in seinem Lehrstoffe Rechenschaft geben ... Und dies um so mehr, als er nicht bloß selbst zu denken angewiesen ist, sondern auch denken lehren soll«. Willmann setzt die Psychologie »mit Bedacht an zweite Stelle ... Es gilt in erster Linie Eindringen in die Sache, dann erst Einblick in die Köpfe der Schüler.« Daher der Rat, »bei dem Streben nach rationeller Unterrichtsgestaltung vorerst auf dem Sachlich-Logischen Fuß zu fassen, auf Denkübung und Studium der Denklehre Bedacht zu nehmen ... Was dem Schüler in der Schuljahre Lauf Bildung, d. i. innere Gestaltung, gegeben wird, das sind ... die großen Gedankenzusammenhänge in den Lehrstoffen, in deren Struktur oder Geflecht der Schüler einzuführen ist« usw. — mit derjenigen unvollkommenen Hilfe der Psychologie, die bereits angedeutet worden ist. (»Aus Hörsaal und Schulstube« 2. Aufl., Freiburg/B. 1912, S. 191—193, 222.)

Nicht so sehr um die Logik allein, als um sämtliche drei älteren Wertdisziplinen der Philosophie ist es P. Natorp zu tun, der das Unzulängliche in dem gewöhnlichen Verhältnis zwischen Philosophie und Pädagogik mehrmals kritisiert. Jene drei Disziplinen sind für ihn die »reinen Gesetzeswissenschaften«. Ihnen soll gleiche Gerechtigkeit, genauer: die Anerkennung ihres einheitlichen Zusammenhanges, werden. »Erziehung heißt Wollenmachen ... aber der Wille allein und als solcher begründet nicht die Richtigkeit der Einsicht und der ästhetischen Gestaltung« usw. (»Allgemeine Pädagogik«, Marburg i. H. 1905, § 5 und 6.) Wie dies Natorp im Näheren durchführt, mit Zeugenvorführung bis zurück auf Sokrates, vielleicht mit Unrecht gegen Aristoteles, sodann mit Unterscheidung des den »Normwissenschaften« gehörenden Bildungsinhaltes von der bildenden Tätigkeit, die jenen gegenüber sekundär ist und die Hilfe der Psychologie braucht, weiterhin mit einer pädagogischen Würdigung der Technik, also der Arbeit, der Tat, der Handlung, einschließlich des künstlerischen Schaffens, alles freilich mit einer nicht für jedermann gültigen Philosophie: darüber muß auf seine näheren Darlegungen selbst verwiesen werden. (Siehe »Philosophie und Pädagogik«, Marburg i. H. 1909, bes. S. 5ff., 67, 77.)

IX. Pädagogische Bedeutung der fünf Wertklassen.

Schließlich würde noch übrig bleiben, die Bedeutung aller fünf Wertklassen und Wertdisziplinen für die Pädagogik durchzunehmen. Dazu ist in unserem Rahmen kein Raum. Einiges Derartige existiert längst, wie namentlich die Verarbeitung des Ethischen für die Pädagogik; anderes, wie namentlich die des Logischen, muß in einem abgesonderten Zusammenhang geschehen. Lediglich folgende Verständigungen und besonders Zusätze zu dem bisher Gesagten können und sollen im folgenden vorgebracht werden.

1) Die Hedonik mag immerhin, wenn auch von allen Wertklassen und Wertdisziplinen am wenigsten, eine gewisse pädagogische Bedeutung beibehalten. Dies folgt schon aus der Teilnahme des Hedonischen mindestens am Technischen und Ästhetischen. Soll man sodann dem Zögling und Schüler die Erziehung und den Unterricht angenehm machen, soll man überhaupt auf sein Wohlgefallen und Mißfallen Gewicht legen? In gewissen Perioden der Geschichte der Pädagogik wurde diese Frage jedenfalls bejaht. Heute mag davon nur noch so viel übrig bleiben, daß man jedenfalls gut tut, nicht gerade das Mißfallen der Jugend herauszufordern. Auch hier soll die Pädagogik des sachlichen Interesses gelten; ob jedoch Interesse ohne etwas Hedonisches bestehen kann, verbleibt der Psychologie zur Erwägung. Offen bleibt auch die Frage, wie weit mit einer Erziehung zur Genußfähigkeit, mindestens mit einer Ablenkung von verkehrten Genüssen gerechnet werden muß. Das klingt für uns heute, anderthalb Jahrhunderte nach der Zeit des Rokoko, nahezu unerhört, ist es aber nicht — man denke nur an die große Rolle des »Glückes« in der Soziologie, ferner an Bestrebungen wie die für »Volksunterhaltung« u. dgl. m. Kurz: es sind das Dinge, die nicht überschätzt und nicht unterschätzt werden dürfen, aber jedenfalls noch einer näheren Betrachtung bedürfen.

Dagegen interessiert heute den Pädagogikhistoriker ein kritischer Rückblick auf jene Perioden in der Geschichte der Pädagogik, die dem Wohlgefallen des Kindes, speziell seiner Lust und zumal der am Spiel, ein gewichtiges pädagogisches Moment einräumen. So namentlich die der Philanthropisten. Wie weit endlich die historischen Erscheinungen der Ehrgeizpädagogik hedonisch oder technisch oder sonstwie zu werten sind, mag wiederum einer eigenen Betrachtung verbleiben. (Vgl. oben IV S. 324f. und V S. 330.)

Eine Zusammenfassung des hier systematisch und historisch

Gesagten mag besonders negativ Wichtiges ergeben. Unmotivierte Verletzungen des Hedonischen haben einen pädagogischen Minuswert, angefangen von so krassen Einwirkungen wie jene durch Schreck u. dgl., bis hin zu der oftgenannten größten Sünde des Unterrichtes, der Langweile.

2) Daß die Technik oder Praktik, auch abgesehen von ihrer Rolle innerhalb der drei oberen Wertklassen, für die Pädagogik als die wichtigste in Betracht kommt, so daß Pädagogisches in erster Linie eine Spezialität des Technischen ist, wissen wir. Die Pädagogik muß Mittel an Zwecke anpassen, muß Wege zu Zielen suchen, muß kurz gesagt zweckmäßig vorgehen. Deshalb hat sie auch mit einem rein praktischen Besser und Schlechter zu tun. Jedes ordentlichen Lehrers Ehrgeiz ist es, seine Sache lieber besser als schlechter zu machen. Diese triviale Einsicht ist allerdings von nicht geringem Gewicht und wird allzu häufig übersehen, namentlich dort, wo eine über bloßen Naturalismus hinausgehende Behandlung der Pädagogik, insonderheit der Hochschulpädagogik, angefochten wird.

An diesem Punkt, an dem wir ja die Erörterung des Technischen im Pädagogischen abbrechen können, läßt sich wohl auch am passendsten die der bisherigen Fragestellung entgegengesetzte Frage aufwerfen: die nämlich, ob die »Grundwissenschaften« der Pädagogik, also die philosophischen Disziplinen, nicht nur etwas der Pädagogik bringen, sondern auch etwas von ihr gewinnen können. Es wird nicht schwer sein, diese Frage zu bejahen und einen solchen Gewinn am ehesten für die zweite, die technische Wertdisziplin zu vermuten, zumal da diese überhaupt erst noch einer Konstruktion bedarf. Die allgemeine, philosophische Technik und Praktik hat alles zu überblicken, bei dem für Zwecke und Ziele die bestmöglichen Mittel und Wege gesucht und benützt werden sollen und teils sehr gute, teils sehr schlechte Mittel und Wege tatsächlich gefunden und benützt werden — und zwar benützt werden sowohl in bequemer Vorbereitung wie auch in der nötigen Geistesgegenwart des Augenblickes. All das aber ist bei der Pädagogik in hohem und weitem Maß ausgeprägt — analog z. B. der Kriegführung und Kriegswissenschaft. (So schon in »Pädagogische Blätter«, München 1912, XX, Nr. 14, S. 144f.)

3) Für die pädagogische Verwertung der Ästhetik ist neuerdings namentlich E. Weber in »Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft« (Leipzig 1907) eingetreten. Darüber und über eine spätere Selbstrechtfertigung Webers hat sich der Verfasser in seiner »Evidenz in Logik und Pädagogik« ausgesprochen (»Jahrbuch des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik«, 45. Jahrgang 1913, S. 277 f.). Hier nur soviel:

In jenem Buch ist die landesübliche Zweizahl der pädagogischen Grundwissenschaften nur (doch in schwankender Weise) auf drei erweitert: Ethik, Psychologie, Ästhetik (so die Anreihung auf S. 266 des Buches). Eine genügende Scheidung von Psyche und Wert, von Psychologischem und Timologischem fehlt; ebenso die Logik, trotz des Wortes von »stoffgetreuer Gestaltung« (S. 234). Und trotzdem ist gerade hier deutlich zu sehen, daß das, was der Ästhetik recht sein soll, der Logik billig sein muß.

Ernst Weber denkt bei seiner ästhetisch-pädagogischen Untersuchung ersichtlich nur an das allgemeine Bildungswesen, nicht direkt auch an die Spezialbildung, hier also an die künstlerische. Es darf aber bei unserer Betrachtung des ästhetisch-timologischen Einschlages in die Pädagogik erst recht nicht das doch auch im Umfang nicht geringe Kunstschulwesen vergessen werden, das ja fast immer ignoriert wird, wenn man irgendwo dem gesamten Umfange des Pädagogischen und des Schulwesens gerecht werden will.

4) Daß die Bedeutung der Logik für die Pädagogik, weit über den Spott hinaus, den bei Manchen schon diese Zusammenstellung erweckt, einer eigenen und eingehenden Behandlung bedarf, wissen wir nun. Aus all dem, was dabei zu sagen sein wird, können hier natürlich nur einige besonders drängende Vordeutungen vorweggenommen werden. Es sind dies folgende:

Nach einem einigenden Bande wird, wie anderswo, so auch im Nebeneinanderstehen der Wissenschaften gerufen. Daß dafür dieses einigende Band in erster Linie die Philosophie sein kann und soll (ganz abgesehen von ihrem Zusammenhalten der eigenen Sonderfächer einschließlich der Psychologie), braucht hier nicht neu begründet zu werden. Sie wirkt als jenes Band nicht nur durch ihre metaphysische Seite, durch ihre Prinzipienlehre oder dgl., sondern auch durch ihre logische Seite. Mit dieser liegt sie namentlich allem Methodischen der Wissenschaften zugrunde, sie macht deren logischen Gehalt oder Kern aus — und dies natürlich auch für die als Schulfächer bekannten Ausschnitte aus den Wissenschaften. Dazu kommt nun noch die Mitwirkung der Logik bei den übrigen Wertdisziplinen, zumal bei der Ethik; und namentlich die Widerspruchslosigkeit, wie sie allem Timologischen eigen ist, erhält in der Logik eine besondere Stütze.

Das alles kommt nun wieder der Pädagogik zugute. Droht in ihr der Zusammenhang zwischen ihren Teilen sich zu lockern, zumal

der zwischen den verschiedenen Schulstufen, so wird die Philosophie und gerade auch die Logik zu einer guten Hilfe für die Wiederherstellung des Zusammenhanges. Sie kommt ja in der Pädagogik überall »vor«, nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis, nicht nur im Akademischen, sondern auch im Elementaren, und in mehreren von den »Bestandstücken« der Pädagogik, von denen wir oben gesprochen haben (VII S. 338).

Zugunsten des notwendigen Zusammenhanges unter den pädagogischen Ideen fiel schon vor längerer Zeit das Wort: »Nach notwendigem Zusammenhang zu ringen, ist ja schon ein Gebot der Logik«. Der dies sprach, war nicht etwa ein Gegner, sondern ein sehr schroffer Anhänger des pädagogischen Psychologismus: Th. Vogt (»Zur Geschichte der Pädagogik« im XI. »Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik«, 1879, S. 243, zitiert von E. v. Sallwürk, »Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts«, Langensalza 1885, S. 54).

Dazu tritt aber auch noch der Neutralwert der Logik. Über den Inhalt der Logik sind sich die nicht abnormen Köpfe einiger als über den anderer Disziplinen. Es ist trotz aller auch hier zu überwindenden Widerstände verhältnismäßig aussichtsvoll, logische Übereinstimmung zu erreichen; und gegen die Logik zu kämpfen, ist auf die Dauer ebenso aussichtslos, wie es vorübergehend aussichtslos ist, gegen ihr Gegenteil zu kämpfen.

So wird die Logik eine beste Zuflucht auch für pädagogische Interessen und dadurch geradezu eine »dankbare« Beschäftigung, was sie ja sonst für gewöhnlichen und äußerlichen »Dank« eben nicht ist. Mit ihrer Allgemeingültigkeit und Konstanz tritt sie in einen erfreulichen und wertvollen Gegensatz zu der Breite des typisch und individuell Variablen auf psychischem Gebiet, so daß sie auch den Lehrer häufig und dringlich nach ihr als einem festeren Halt rufen läßt. (So schon in »Pädagogische Blätter«, München 1912, XX, Nr. 15, S. 142.)

In ähnlichem Sinn hat sich ganz besonders W. Koppelmann ausgesprochen in seinen »Untersuchungen zur Logik der Gegenwart« (I, Berlin 1913, S. 18f). »Auch ist die Beschäftigung mit der Logik didaktisch wichtig, wobei ich dies Wort im weitesten Sinne nehme... Der Lehrer oder Forscher mag mit sicherem Takte die logischen Entgleisungen vermeiden; trotzdem wird es ihm manchmal nicht gelingen, in anderen ein wirkliches Verständnis für seine Wissenschaft zu erwecken, weil es ihm selbst an dem vollen logisch-erkenntnistheoretischen Verständnis ihrer Prinzipien fehlt ... Das Bewußt-

sein der Einheit der Wissenschaft ist oft nur mangelhaft entwickelt ... Hier hat, wenn irgend etwas, so die Logik die Aufgabe und die Fähigkeit, einigend zu wirken ... Die Logik ist berufen, den gemeinsamen Unterbau für die Wissenschaften zu schaffen und das Bewußtsein der Arbeitsgemeinschaft und der gemeinsamen Ziele zu stärken.« (Auch über den Begriff der Zweckmäßigkeit, also über das, was unseren technischen Werten zugrunde liegt, zeigt dieser Autor ein besseres Verständnis, als sonst üblich ist: S. 204—207.)

Die Verteidigungen des Logischen im Pädagogischen durch O. Willmann haben wir bereits markiert. Es handelt sich dabei hauptsächlich um sein oft variiertes Wort: »Maß und Norm des Unterrichts ist in erster Linie der Lehrstoff und erst in zweiter der Lernende« (so besonders »Aus der Werkstatt der Philosophia perennis«, Freiburg i. B. 1912, S. 235 und 252).

Allerdings werden der Logik immer mehr Sympathien entzogen infolge eines Durcheinanders von allgemeiner Abneigung gegen Begriffe, gegen Abstraktes und gegen Formales, sodann von Stolz auf »induktives« Denken sowie auf Erfolge der »Einzelwissenschaften« u. dgl. m. Bestenfalls kommt dies der Erkenntnistheorie zugute.

Mehr im Sinne dieser als der Logik als solcher setzt sich besonders W. Windelband für manche Einsichten ein, die wenigstens indirekt auch der Pädagogik willkommen sind. Er hat seit langem (1882) die Bedeutung der Werte für die Philosophie erkannt und vertreten, allerdings unseres Wissens nirgends mit einer systematischen Behandlung, und überdies noch mit einem Festhalten an dem Begriffe der »Normen«, die bei ihm sogar über den Wert gesetzt sind. So in seiner Abhandlung »Normen und Naturgesetze« von 1882 (enthalten in seinen »Präludien«, 4. Aufl. 1911, II). Hier spricht der Autor u. a. davon, daß es für den reifen Kulturmenschen nicht nur ein sittliches, sondern auch ein logisches und ein ästhetisches Gewissen gebe. Man dürfe sogar sagen, daß erst in dieser Form das Verantwortlichkeitsgefühl rein hervortritt. Kein direkt fühlbarer Nachteil folge auf die Verletzung der logischen oder ästhetischen Pflicht. »Gerade deshalb ist auch für die Veredelung des ethischen Gewissens und für dessen Erziehung zu einem reinen, aller eudämonistischen Rücksichten entkleideten Pflichtgefühl kein pädagogisches Mittel so wirksam, wie die Erweckung des logischen und pädagogischen Gewissens.«

5) Das pädagogische Verhältnis der Ethik ist nahezu bis zum Überdruß verhandelt worden, bedarf aber einer neuen Untersuchung, da das Ethische jetzt als ein »primum inter paria« in eine mit ihm

zusammen fünfgliedrige Gesellschaft eintritt. Namentlich die Dienste, die ihm von anderen Wertklassen geleistet werden können und sollen, vor allem also von der logischen, dann auch — und gerade wegen des pädagogischen Zusammenhanges — von der technischen Wertklasse, werden das Ethische im Pädagogischen mit neuer Beleuchtung erscheinen lassen. Jedenfalls ist all das zu gewichtig, als daß es hier mit den uns überhaupt noch möglichen Benützungen der jetztigen Gelegenheit angeschnitten werden könnte.

Alle fünf Wertklassen zusammen, im obigen Sinn angewendet auf das Bildungs- oder Erziehungsproblem im umfassendsten Sinn, ergeben den gesamten pädagogischen Wert und machen es der Pädagogik möglich und nötig, eine eigentümliche Wertlehre und Wertsetzung und Wertgebung zu sein. Die Frage, ob dann die Pädagogik nur fremdgesetzlich oder vielmehr eigengesetzlich sei, ist keineswegs müßig und kann sogar zu dem Verdienst einer reinlichen Scheidung zwischen dem, was Eigenlehren, und dem, was Lehnlehren heißen mag, führen. Je schärfer man in unserem Sinne das Timologische im Pädagogischen faßt, desto eigengesetzlicher zeigt sich dieses, desto enger aber werden auch wieder ihre Wurzelungen in der Philosophie. Gewiß haben die für die Eigengesetzlichkeit der Pädagogik sprechenden Autoren ein besonderes Verdienst; so namentlich C. Andreae und I. Weber (der letztere besonders im »Pharus«, zumal seit dem Heft IV/8, August 1913). Eine Unabhängigkeit der Pädagogik von der Philosophie jedoch erweist sich immer mehr und mehr als unmöglich.

Indem nun aber die Pädagogik die philosophischen Werte übernimmt, kann ihr auch die Reihe dieser Werte so wenig gleichgültig sein wie die Eignung dieser Wertreihe für ihre eigenen Zwecke. Zum innersten Bestande der Pädagogik gehört es, Stellung zu nehmen für die »höheren« Werte gegen die »niederen« und speziell — gerade bei ihrer technischen Eigenart — den pädagogischen »Utilitarismus« bei sich sowie bei der Jugend zu bekämpfen und diese von früh auf an dasjenige zu gewöhnen, was kurz als »Selbstzwecke« verständlich wird.

Nach all dem bleibt noch übrig, auch für die didaktische Übertragung der Wertklassen und Wertdisziplinen selbst zu sorgen. Kurz also: Unterricht in Hedonik, Technik oder Praktik, Ästhetik, Logik, Ethik; wozu dann schließlich auch noch eine ganz eigene

Timologie überhaupt, etwa schon als Bestandteil der »philosophischen Propädeutik«, kommen kann. All das einerseits gelegentlich beim sonstigen Unterricht, andrerseits in ganz eigenen Unterrichtsfächern. Wie wenig es angehen wird, solche Unterrichtsfächer auf den allgemeinen Schulen mit einer Vermehrung der ohnehin schon großen Fächerzahl zu verlangen, liegt auf der Hand; und Hedonik wie Technik sind kaum selbst erst im Werden.

Vorläufig ist schon viel erreicht, wenn neben dem Ethischen auch das Ästhetische und das Logische im Unterricht als eine gerechtfertigte Forderung anerkannt und betätigt werden. Dazu aber gehört auch eine endliche Besinnung darüber, daß wir mit dem pädagogischen Psychologismus zwar in manchen, doch keineswegs in allen und gerade nicht in den wichtigsten Richtungen vorwärtskommen. Auf ihn scheinen auch hauptsächlich Mißgunst und Anfeindungen zurückzugehen, die der Logik überhaupt und speziell in ihrer Bedeutung einerseits als Hilfe der Pädagogik und andrerseits als Bildungsfach zuteil werden. Als ein vielleicht zur Erheiterung am Schluß unserer langen Rede passendes burleskes Beispiel dafür sowie für den Grad dessen, was der Logik gegenüber möglich ist, sei erwähnt das Buch des — vom »Pragmatismus« her bekannten — Engländers F. C. S. Schiller: »Formal logic. A scientific and social problem« (London 1912).

Der Autor bestreitet (ch. XXIV § 8) die Bedeutung eines geistigen »training« durch die formale Logik und verweist mit steigender Schärfe auf negative Erfahrungen. Die formale Logik sei (ch. XXV § 7) nur mehr ein soziales Problem, und damit mögen die Politiker usw. zurechtkommen. Die Logiker haben genug getan mit der Klärung des Bodens für eine neue Logik eines realen Denkens statt einer der Einbildungen und Fälschungen. Noch immer werde (ebenda § 2) die Logik den Berufs- und wissenschaftlichen Ständen beigebracht, ohne daß diese ihre Unzufriedenheit zur Geltung bringen können, da die formale Logik nicht durch Liebe, sondern durch Furcht herrsche, da in der ganzen akademischen Welt das Autoritätsprinzip regiere, und da die gemeinwissenschaftliche Lebensart das Fragen nach den Früchten der formalen Logik verbiete. Doch schon sei es wissenschaftlicher Bildung möglich gemacht, dem Übergewicht jener auszuweichen, weniger aus Absicht als aus Apathie der Logiker; und die Psychologie — hier wohl als Erforschung der wissenschaftlichen Erkenntnistatsachen gemeint — werde der Logik über. Trotzdem werde die formale Logik noch immer weitergelehrt, falls auf die Logiker nicht ein sozialer Druck ausgeübt wird. Und die Geschichte

der Logik beweise (nach dem Vorwort), daß nichts den menschlichen Geist besser niederhalte als ein kunstgerecht befestigter Unsinn. —

So wird in England, ein paar Jahrzehnte nach dem Analogen in Deutschland, gegen die Logik um die Psychologie geworben, trotz des gut logischen Zuges pädagogischer Literatur Englands. Es wird wohl nicht zu viel behauptet sein, wenn wir darauf Gewicht legen, daß gerade solche Wirrungen die Notwendigkeit einer timologischen Haltung der Pädagogik erst recht beweisen.

(Eingegangen am 20. Juli 1914.)